



БИБЛИОТЕКА УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

И. А. ЗИМНЯЯ

**ПСИХОЛОГИЯ
ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ
ЯЗЫКАМ
В ШКОЛЕ**

ЧТО ИЗУЧАЕТ ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧ

Психологические (индивидуальные половозрастные;

УЧИТЕЛЯ и

Психологию учительского коллектива и

Психологию учебного сотрудничества

учителя и

Психологию педагогического общения как формы

учителя и

Психологические закономерности усвоения

Психологическую природу (содержание

Психологические основы организации учи

Психологические особенности  иности
речев

ЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ?

интеллектуальные, личностные) особенности

УЧЕНИКА

учебной языковой группы, классного коллектива

**учеников, учеников между собой
учебного взаимодействия
класса**

**учебного иноязычного материала учеником
строение) учебной деятельности ученика**

элемент учебной деятельности школьника

**знного языка как учебной дисциплины
й деятельности как объекта овладения**

И. А. ЗИМНЯЯ

**ПСИХОЛОГИЯ
ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ
ЯЗЫКАМ
В ШКОЛЕ**

ББК 74.261.7
З-62

“Библиотека учителя иностранного языка
основана в 1986 году

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор

И. И. Ильясов,

завуч школы № 20 Москвы

Н. Н. Свиридова

Зимняя И. А.

З-62 Психология обучения иностранным языкам в школе.—
М.: Просвещение, 1991.—222 с.— (Б-ка учителя иностр.
яз.).— ISBN 5-09-001716-6.

В книге определяются психологические основы нового личностно-деятельностного подхода к обучению иностранному языку, обосновывается эффективность учебного сотрудничества и педагогического общения учителя и учащихся, анализируются психологические основы организации учебной деятельности школьников, приводится психологический анализ основных функций урока, рассматриваются психологические условия, обеспечивающие более высокую учебную мотивацию, прочность усвоения и коммуникативно-практическую направленность процесса обучения.

Книга адресована учителям, методистам и авторам учебников и учебных пособий.

З 4306010000—381 подписание
103(03)—91

ББК 74.261.7

ISBN 5-09-001716-6

© Зимняя И. А., 1991

ВВЕДЕНИЕ

Повышение эффективности обучения в школе является одним из центральных объектов всестороннего изучения советской психолого-педагогической науки в последние десятилетия (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. К. Маркова, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, А. М. Матюшкин, И. М. Лернер, Н. В. Кузьмина, В. Я. Ляудис, А. А. Леонтьев, И. И. Ильясов и другие). Однако только сейчас поставлена задача *коренной* перестройки всего здания общего среднего образования. В ее основу положены принципы демократизации, гуманизации, реалистичности. «Ключевые позиции обновления советской школы — ее развитие, ее демократизация, гуманизация, реализм школьной политики» [95, с. 7]. При этом идея развития рассматривается в качестве «узлового момента идеологии новой школы», ибо развитие образования способствует тому, что оно превращается в действенный, подлинный «механизм развития личности», что, в свою очередь, выступает в качестве одного из определяющих факторов развития общества в целом [95, с. 7].

Существенна позиция авторов «Концепции общего образования» относительно демократизации школы. Согласно этой концепции, демократизация школы — это «преодоление безликого, удушающего единообразия организации школы, содержания, форм и методов образования, раскрытия их бесконечного многообразия, их вариативности и полифоничности, ... раскрепощение педагогических отношений, ... выход из системы подчинения или противостояния в систему сотрудничества...» [95, с. 9]. Важно также отметить, что перестройка школы призывает вернуться к исходному педагогическому тезису передовой мысли этой науки — центральной фигурой в обучении является ученик как личность. «Гуманизация — это поворот школы к ребенку, уважение к его личности, достоинству, доверие к нему, приятие его личностных целей, запросов и интересов» [95, с. 11].

Реализация этих принципов предполагает изменение всего облика школы, содержания и форм обучения:

«— от школы приспособляющей и воспроизводящей к школе развивающей и развивающейся;

— от школы административно-бюрократической, закрытой и единообразной к школе открытой, демократической, многоголосой и многообразной;

— от школы авторитарной, безличностной и технократической к школе гуманистической» [95, с. 11—12].

Изменение характера школьного обучения означает и изменение основного подхода к этому процессу в целом и к преподаванию каждого учебного предмета, иностранного языка в частности. В качестве такового при обучении иностранному языку выступает личностно-деятельностный подход (см. подробнее [69]). Требование его реализации в обучении иностранным языкам полностью совпало с положением концепции общего среднего образования о необходимости использования деятельностного подхода.

Согласно развиваемому нами личностно-деятельностному подходу, в центре обучения находится сам обучаемый, формирование его личности средствами данного конкретного учебного предмета. Учебный процесс рассматривается как организация и управление учебной деятельностью обучаемого в педагогическом общении с учителем. Существенно и то, что в качестве объекта обучения выступает также деятельность, а именно речевая деятельность на изучаемом языке во взаимосвязи таких ее видов, как говорение, слушание, чтение, письмо, перевод.

Личностно-деятельностный подход к обучению иностранному языку определил и выбор основных рассматриваемых в книге проблем, которые сегодня, несомненно, составляют фундамент психологии обучения иностранному языку. Такими ключевыми проблемами являются: взаимодействие учителя и обучаемых как равнопартнерское *учебное сотрудничество*, направленное на совместное с учащимися решение учебных коммуникативно-познавательных задач; психологическая характеристика *учителя* и *учеников* разных возрастных групп как *субъектов учебной деятельности* и *педагогического общения*; психологические особенности самой *учебной деятельности* школьников и др. Особое место в круге этих проблем отводится объекту обучения — *речевой деятельности* на иностранном языке — в силу общепризнанного положения, что специфика учебного предмета определяет особенности содержания, форм и программы обучения [47, с. 163]. При этом, как отмечают исследователи, сама «специфика определяется не только особенностями структурной организации компонентов социального опыта, составляющих содержание данного учебного предмета, но и его соотносительностью с определенной формой общественного сознания, дидактической проекцией которого он является» [167, с. 5]. Подробный анализ *речевой деятельности* на иностранном языке как *объекта* обучения (а не речевых действий, речевого поведения, речевого общения, коммуникативной, языковой, речевой компетенции, речевой активности и др.) мотивирован тем, что в теории и прак-

тике обучения неродному языку эта проблема решается по-разному в зависимости от методологических, общетеоретических, индивидуально-исследовательских и эмпирических позиций.

Предлагаемая читателю книга содержит материал теоретического анализа и экспериментальных исследований названных выше проблем, интерпретируемых в совокупности с позиции личностно-деятельностного подхода применительно к обучению иностранному языку в школе. Этот материал может быть использован учителем как отправная точка оценки процесса обучения в плане его соответствия главной цели средней общеобразовательной школы на современном этапе общественного развития — «способствовать умственному, нравственному, эмоциональному и физическому развитию личности, всемерно раскрывать ее творческие возможности, формировать ... гуманистические отношения, обеспечивать разнообразные условия для расцвета индивидуальности ребенка с учетом его возрастных особенностей» [95, с. 12].

Раздел I. ОСНОВНЫЕ ОБЪЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ — КОМПОНЕНТЫ ПРЕДМЕТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Глава 1. ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ — ОТРАСЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ (УТВЕРЖДЕНИЯ И СЛЕДСТВИЯ)

История обучения неродному (иностранному) языку насчитывает многие столетия, если принять во внимание опыт обучения «мертвым» языкам — древнегреческому и латинскому — и опыт обучения современным языкам через естественное общение обучаемого с носителями языка. При этом, как отмечает один из ведущих исследователей истории методики преподавания иностранных языков И. В. Рахманов, «...самым древним и в то же время самым примитивным был естественный метод, который впоследствии получил название «метод гувернантки» [166, с. 3]. На протяжении всей истории обучения менялись методы, исключая и взаимодополняя друг друга, однако до сих пор непреходящей ценностью для их трактовки остались сформулированные великими дидактами — Я. А. Коменским, И. Г. Песталоцци, А. Дистервегом положения о неоднородности, сложности, многокомпонентности этого процесса. Он, согласно А. Дистервегу, включает: «... 1) человека, подлежащего обучению, ученика — субъекта; 2) предмет учения и обучения — учебный предмет — объект; 3) внешние условия, в которых находится ученик, время, место и т. д.; 4) обучающего учителя...» [50, с. 221]. Обратим внимание, что ученик рассматривался А. Дистервегом как с у б ъ е к т обучения и что на втором месте находится учебный предмет, специфика которого должна быть всемерно учтена. Компоненты процесса обучения могут рассматриваться и как факторы, от согласованности действий которых, т. е. «от того чему обучают, от того, кто и как обучает, и от того кого обучают», зависит эффективность обучения [103, с. 152].

Как советскими, так и зарубежными исследователями в области обучения иностранным языкам подчеркивается равная важность профессиональной языковой компетенции учителя и фактора учета им особенностей учебного предмета, а также индивидуальных особенностей учащихся, в частности, их мотивации, в которую включаются интересы, потребности, стремления, мотивы и т. д. «Процесс обучения складывается из трех равных по значимости компонентов: а) преподаватель и его мастерство; б) учащийся и его стремления; в) предмет, усвоение которого надо обеспечить. Худшее, что может сделать препода-

даватель,— это, думая только о предмете, как он отражен в расписании, попросить учащихся вынуть английские учебники и начать урок» [195, с. 152]. Естественно, что в ходе психолого-педагогического анализа обучения и должны рассматриваться названные факторы-компоненты. В этой связи содержанием проводимого нами анализа процесса обучения и являются: психологические особенности учителя иностранного языка; психологические особенности учащихся разных возрастных групп; психологическая характеристика иностранного языка как учебной дисциплины; психологический анализ речевой деятельности как объекта овладения; учебная деятельность школьников в процессе изучения иностранного языка, а также форма самого обучения, т. е. педагогическое общение учителя и школьников в процессе их учебного сотрудничества.

Все названные факторы или компоненты обучения (и многие другие, связанные с ними) являются, как известно, предметом рассмотрения педагогической психологии, к краткому изложению основ которой мы и переходим.

Педагогическая психология — одна из важнейших отраслей психологической науки. Основанием выделения этой отрасли психологии является психологическая сторона конкретной деятельности преподавания, обучения. Двумя другими основаниями классификации отраслей психологии являются — психологическая сторона развития и отношение человека к обществу,— на этих основаниях выделены, например, возрастная и социальная психология.

Педагогическая психология тесно связана с возрастной, которая изучает «возрастную динамику психики человека, онтогенез психических процессов и психологических качеств развивающегося человека» [161, с. 5]. Соответственно, все проблемы педагогической психологии рассматриваются на основе учета возрастных особенностей человека. В свою очередь, обе отрасли — и педагогическая, и возрастная психология — основываются на знании общей психологии, которая «... вскрывает общие психологические закономерности, изучает психические процессы, психические состояния и индивидуально-психологические особенности личности уже сложившегося человека» [103, с. 7].

Педагогическая психология как самостоятельная отрасль начала оформляться в конце XIX века, вплывая в себя достижения педагогической мысли предшествующих столетий, результаты психологических, психофизических экспериментальных исследований.

Большой вклад в становление отечественной педагогической психологии внесли труды К. Д. Ушинского («Человек как предмет воспитания», 1868), П. Ф. Каптерева («Педагогическая психология», 1877, 1833, 1914, «Дидактические очерки», 1915), У. Джемса («Беседы с учителем о психологии», 1902), Л. С. Выготского («Педагогическая психология», 1926), П. П. Блонского

(«Основы педагогики», 1925, 1929, «Развитие мышления школьника», 1935), А. С. Макаренко («Педагогическая поэма», 1939), труды Н. К. Крупской и других выдающихся педагогов и психологов.

Педагогическая психология включает психологию обучения, психологию воспитания, психологию учителя. Психология обучения и воспитания человека рассматривается в общем контексте таких разделов возрастной психологии, как психология дошкольника, младшего, среднего, старшего школьника, психология студенческого возраста. В данной книге будут рассмотрены вопросы, относящиеся к психологии *обучения школьника*. Эта отрасль психологического знания, в свою очередь, может дифференцироваться на более конкретные отрасли, ветви, в зависимости от учебного предмета, учебной дисциплины. Так, выделяются психология обучения музыке, черчению, математике, литературе, родному и иностранному языку и т. д. Интересующая нас конкретная отрасль педагогической психологии — психология обучения иностранным языкам (ПОИЯ) вообще и в школе, в частности. Отметим важность ее связи с дидактикой [221].

При рассмотрении педагогической психологии и ПОИЯ, как и каждой другой конкретной отрасли науки, необходимо прежде всего разграничить понятия ее объекта и предмета.

Педагогическая психология имеет общий с возрастной психологией объект изучения, в качестве которого выступает растущий, развивающийся, формирующийся человек — ребенок, подросток, юноша.

Здесь уместно напомнить точку зрения А. С. Макаренко на специфику объекта педагогики в сравнении с педагогической психологией. «В настоящее время считается азбукой, что объектом педагогического исследования является ребенок. Мне это кажется неверным. Объектом исследования должен считаться педагогический факт (явление)» [129, с. 402].

Очевидно, что общность объекта изучения возрастной и педагогической психологии и достаточная условность их дифференциации определяют их тесную, внутреннюю нерасторжимую связь. Это выявляется в том, что чаще всего мы говорим о педагогической и возрастной психологии как едином целом, имея в виду объект науки.

Предметом педагогической психологии является изучение психологических закономерностей обучения и воспитания, вызывающих психологические новообразования, изменения в уровне психического развития человека как личности и субъекта учебной деятельности. Соответственно, педагогическая психология «изучает закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, исследует индивидуальные различия в этих процессах, ... закономерности формирования у школьников ... творческого активного мышления ...» [103, с. 7].

В широком смысле слова предметом науки является то, что она изучает в объекте. Уже само по себе приведенное выше описание того, что изучает педагогическая психология, красноре-

чиво свидетельствует о сложности, многоаспектности и неоднородности ее предмета. Но педагогическая психология на современном этапе своего развития изучает также и психологические механизмы управления обучением (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.), процессом усвоения обобщенных приемов действия (В. В. Давыдов, В. В. Рубцов и др.), социально- и индивидуально-психологические факторы, влияющие на успешность этого процесса и многое другое. В целом можно сказать, что педагогическая психология исследует сам процесс обучения, изучает психологические вопросы управления им, формирование познавательных процессов и прежде всего теоретического мышления школьников. Она «...отыскивает надежные критерии умственного развития и определяет условия, при которых достигается эффективное умственное развитие в процессе обучения, рассматривает вопросы взаимоотношений между педагогом и учащимися, взаимоотношения между учащимися» [161, с. 5] в общем контексте задачи формирования личности учащегося в целом. Другими словами, предмет педагогической психологии включает изучение психологических особенностей учителя и ученика, их взаимодействие в этом процессе, анализ самого процесса обучения как специфической деятельности и формирования психических, личностных новообразований у ее субъектов, выявление и учет особенностей учебного предмета, в рассматриваемом случае — иностранного языка. Интересующая нас область психологического знания — психология обучения иностранным языкам (ПОИЯ), характеризуясь тем же предметом, что и педагогическая психология в целом, предполагает в то же время его специфику. (См. в этой связи [222].)

Как известно, ПОИЯ сформировалась как самостоятельная отрасль педагогической науки в первой четверти XX века. Одной из первых работ в этой области является книга Х. Р. Хьюза «Психология изучения иностранного языка» (1931), за которой последовали работы Х. Дипкеля, Дж. Кэррола, Р. Политцера, В. Моултона, В. Риверс, Л. Якобовица, С. Донау, В. Рейнеке, В. Аппельта и многих других психологов. В нашей стране психология обучения иностранным языкам представлена работами Т. П. Баранова, И. В. Карпова, Б. В. Беляева, В. А. Артемова и многих других исследователей.

Как и любая другая отрасль научного знания, ПОИЯ не сразу определила сложность и многосторонность своего предмета изучения, чем характеризовалась педагогическая психология в целом. Сначала в ПОИЯ в качестве такового выступили процессы усвоения, запоминания. При этом, по мнению первых исследователей данной области науки, «...психология ... изучая, как ... учащиеся изучают и усваивают в школе данный учебный предмет ... указывает, как учащиеся должны изучать и усваивать этот предмет, чтобы добиться лучших результатов» [17, с. 7]. Постепенно расширяя область своего изучения, ПОИЯ, согласно И. В. Карпову, включает также проблему психологического

анализа общих дидактических признаков, например сознательности, и проблеме учета специфики иностранного языка в сопоставлении с родным. Здесь же впервые отмечалась необходимость изучения потребностно-мотивационной, волевой сферы личности учащегося [82, с. 41—43]. Б. В. Беляев однако отстаивал другую точку зрения, согласно которой «психология должна прежде всего установить психологические закономерности владения иностранным языком, а затем помочь методике научно разработать основной метод обучения...» [17, с. 9]. Конечно, это все важные, но не самостоятельные предметы изучения. Они должны быть включены в общий контекст рассмотрения личности учителя, ученика, их взаимодействия, общения, учета специфики учебного предмета — иностранного языка. Другими словами, предмет ПОИЯ включает в себя анализ особенностей иностранного языка как учебной дисциплины, речевой деятельности на иностранном языке как объекта овладения; взаимодействие систем родного и иностранного языков в этом процессе, т. е. проблемы билингвизма. В этот предмет входит также исследование психологических особенностей учителя и ученика как партнеров иноязычного педагогического общения, особенности самого процесса овладения неродным языком как сложной учебной деятельности, формирование интеллектуальных и личностных новообразований в этом процессе и др.

Педагогическая психология располагает всем арсеналом методов психологической науки, в которой используются наблюдение, анкетирование, тестирование, анализ продуктов деятельности (творчества), социометрический метод и др. (применительно к преподаванию иностранных языков о методах изучения этого процесса см. Э. А. Штульман [209], а также П. Б. Гурвич [43]). Однако в связи со спецификой предмета этой отрасли психологии, и в частности ПОИЯ, одни из методов используются в ней более широко, другие менее. Так, большое распространение в возрастной психологии получил метод наблюдения — «детская психология, во всяком случае психология раннего детства, основывается почти исключительно на наблюдении» [24, с. 24]. Методы анализа продуктов творчества, например, школьных сочинений, изложений, изделий, получаемых на уроках труда и в процессе изобразительного творчества учащихся и др., беседы, формирующий (обучающий) эксперимент наряду с наблюдением являются в ПОИЯ основными [89, с. 32—53]. Как подчеркивает А. В. Петровский, «весьма важным для советской педагогической психологии является особый вариант естественного эксперимента — *формирующий (обучающий) эксперимент*» [161, с. 19].

Методы психологического исследования могут быть дифференцированы на основании особенностей самого объекта изучения, т. е. в зависимости от того, что конкретно выступает в ка-

честве объекта исследования: а) *сам человек*, его психические процессы, состояния, психологические черты, его деятельность, б) *продукты деятельности людей*, их «овеществленный труд» или в) некоторые *характеристики*, оценки, показатели человеческой деятельности и поведения. Естественно, что все эти объекты неразрывно связаны и разграничение методов условно, но в целях анализа сферы приложения каждого из них в практической работе учителя иностранного языка такое структурирование целесообразно и функционально удобно.

В процессе изучения *ученика* наиболее часто используются методы наблюдения (в частности, дневниковый метод), беседы (например, интервьюирование), анкетирование и тестирование [10]. Для изучения взаимоотношений учеников в классе или языковой группе, групповой дифференциации в классном коллективе учитель может наряду с длительным наблюдением успешно использовать социометрический и референтометрический методы [160, с. 167—178]. Применительно к изучению *продуктов деятельности*, в частности учебной деятельности школьников, т. е. того, в чем она воплощается, материализуется, объективируется, используется метод анализа продуктов деятельности. Это наиболее распространенный метод исследования в педагогической практике. Целенаправленный, систематический анализ учителем устных и письменных сообщений (ответов) учеников, — содержания, формы этих сообщений, — способствует пониманию личностной направленности учеников, глубины и точности освоения ими учебного предмета, их отношения к учебе, школе, самому предмету, учителю и т. д. Для изучения *личностных и индивидуально-психологических* особенностей учащихся или их деятельности используется метод обобщения независимых переменных, который требует обобщения данных одного ученика, полученных от разных учителей. Обобщение — суть системы. Обобщать можно и должно только данные, полученные в разных условиях, при изучении личности в различных видах деятельности. «Цель любого экспериментального исследования — сделать так, чтобы выводы, основанные на ограниченном количестве данных, оставались достоверными за пределами эксперимента. Это называется *обобщением*» [39, с. 54]. О лингводидактических измерениях см. [90, 224, 229].

В педагогической психологии, так же как и в других отраслях психологического знания, изучение объекта, проводимое разными методами, часто бывает кратковременным, преследующим, в основном, констатирующие, диагностирующие цели. Но оно может быть и очень длительным, направленным на выявление развития, генезиса (собственно генетический метод) какого-либо явления, свойства, особенностей ученика, классного коллектива и др. По критерию продолжительности, непрерывности изучения психологических явлений выделяются два метода — метод «поперечных срезов» и метод «продольных сре-

зов», лонгитюдный метод (длинник). Первым методом учитель на большом количестве полученного материала может составить общую характеристику эффективности обучения или усвоения в определенный момент. Учитель может определить средние значения, «норму» и отклонения от нее. Могут быть получены кривые распределения исследуемых явлений по разным основаниям, например: возрасту, успешности обучения, прочности усвоения, мотивации и т. д.

Лонгитюдный метод позволяет проследить эволюцию явления, его становление и формирование. Преимущество этого метода перед методом поперечных срезов «...сказывается при решении двух проблем: 1) предвидение дальнейшего хода психической эволюции, научного обоснования психологического прогноза; 2) определение генетических связей между фазами психического развития» [9, с. 300]. Этот метод может быть использован педагогическим коллективом в целом как инструмент общей исследовательской работы. Так, этим методом может быть проведено, например, изучение эффекта новой обучающей программы на протяжении нескольких лет обучения одного и того же ученика, группы, класса и т. д. Широко используемый в педагогической психологии формирующий эксперимент, охватывающий часто несколько лет, по форме является также лонгитюдным методом исследования.

Важным для получения надежных результатов исследования оказывается и *характер обработки данных*. Различаются методы качественного и количественного (статистического) анализа, или точнее, обработки данных с последующим определением по различным критериям надежности, значимости и валидности полученных результатов, например, по критерию Стьюдента, «хи»-квадрата и др. [39, 191]. Для определения характера связи между исследуемыми явлениями или удельного веса каждого из них в совокупности с другими служат методы корреляционного и факторного анализа [191]. Однако, здесь необходимо отметить, что при всей важности математической (статистической) обработки результатов исследования вообще и для ПОИЯ в частности, качественный, интерпретационный, содержательный анализ является первостепенным и незаменимым. Сюда входит анализ данных непосредственного наблюдения поведения учеников, материалов их ответов, текстов письменных работ, личностных особенностей и многое другое.

Подчеркнем также, что педагогическая психология, основываясь на таких методологических принципах советской психологии, как системность, комплексность, принцип развития, а также, учитывая принцип единства сознания и деятельности, в каждом конкретном исследовании применяет комплекс методов (частных методик и процедур исследования). Однако, всегда один из методов выступает в качестве основ-

ного, а другие — дополнительных. Чаще всего в педагогической психологии при целенаправленном исследовании какого-либо психологического явления в качестве основного выступает формирующий (обучающий) эксперимент, а дополнительными к нему являются наблюдение, самонаблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности. В практической же деятельности каждого отдельного учителя основными выступают наблюдение и беседа с последующим анализом продуктов учебной деятельности учеников (особенно важную роль здесь играет правильно организованное наблюдение учителя за учебной деятельностью учеников и анализ текстов и материалов выполненных ими работ, учебных заданий).

Говоря о методологии и процедуре изучения педагогического процесса, существенно отметить, что всякое психолого-педагогическое исследование определяется [160, с. 60—61], как минимум, четырьмя этапами — *подготовительным* (где осуществляется постановка целей, выдвижение гипотез, планирование), собственно *исследовательским* (например, экспериментальным и социометрическим по методу), *этапом качественного и количественного анализа* (обработка полученных данных) и *этапом интерпретации*, собственно обобщения, установления всех причин, факторов, обуславливающих характер протекания данного явления. При более точной дифференцировке каждого из этих этапов само исследование может включать до 19 его ступеней, по Э. А. Штульману [209, с. 121—127].

Анализ возможностей эффективного достижения главной цели школьного образования — *всестороннего развития личности* ученика — предполагает рассмотрение одного из центральных положений педагогической психологии, согласно которому *обучение* является не только *условием*, но и *основой*, и *средством* психического и в целом личностного развития ребенка.

Вопрос о соотношении обучения и развития является принципиальным для педагогической психологии. Существуют разные точки зрения на его решение. Так, согласно одной из них, обучение это и есть развитие (У. Джеймс, Эдв. Торндайк, Дж. Уотсон, К. Коффка). Согласно другой, обучение — это только внешние условия, в которых осуществляется и проявляется созревание, развитие (В. Штерн, Ж. Пиаже). «Развитие создает возможности — обучение их реализует», или другими словами: «Обучение идет в хвосте развития» [32, с. 226]. По Ж. Пиаже, «мышление ребенка с необходимостью проходит через известные фазы и стадии, независимо от того, обучается ребенок или нет» [32, с. 227].

В советской психологии утверждается точка зрения, сформулированная Л. С. Выготским, согласно которой обучение (и воспитание) играет ведущую роль в психическом развитии ребенка. «Обучение может идти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования» [32, с. 231].

Это положение является кардинальным не только для советской педагогической психологии, но и для принявшей его

когнитивной психологии Дж. Брунера в США. Как подчеркивает Дж. Брунер, «...преподавание основ наук, даже на элементарном уровне, не должно слепо следовать естественному ходу познавательного развития ребенка. Преподавание может стать даже ведущим фактором этого развития, предоставляя ученику заманчивые и вполне осуществимые возможности самому формировать свое развитие» [22, с. 364]. Из основополагающего тезиса Л. С. Выготского следует, что обучение и развитие находятся в единстве. При этом обучение, опережая развитие, стимулирует его, но в то же время само опирается на актуальное развитие. Следовательно, обучение должно «ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития» [32, с. 251].

Исходя из такого понимания связи обучения и развития, Л. С. Выготский сформулировал очень важное для педагогической психологии положение о двух уровнях умственного развития ребенка: уровне *актуального развития* (наличный уровень подготовленности ученика, который характеризуется уровнем интеллектуального развития, определяемым с помощью задач, которые ученик может выполнить самостоятельно) и уровнем, определяющем *зону ближайшего развития*. Согласно Л. С. Выготскому, этот уровень психического развития достигается ребенком в сотрудничестве со взрослым, не путем прямого подражания его действиям, а решением задач, находящихся в зоне его интеллектуальных возможностей. «Большая или меньшая возможность перехода ребенка от того, что он умеет делать самостоятельно, к тому, что он умеет делать в сотрудничестве, и оказывается самым чувствительным симптомом, характеризующим динамику развития и успешности умственной деятельности ребенка. Она вполне совпадает с зоной его ближайшего развития» [32, с. 248]. На этой основе в педагогической психологии был сформулирован принцип «опережающего обучения». Он определяет эффективную организацию обучения, направленного на активизацию, развитие мыслительной деятельности школьников, формирование их способности самостоятельно добывать знания в сотрудничестве с другими учениками, саморазвиваться. Опережающее обучение не является временным по отношению к актуальному уровню развития ребенка приемом. Оно означает коренной пересмотр характера обучения. Так, в частности, «неправомерное облегчение учебного материала, неоправданно медленный темп его изучения, многократные однообразные повторения, по-видимому, не могут способствовать интенсивному развитию школьников» [59, с. 25]. Изменение должно быть и в углублении учебного материала, в большем объеме теоретического анализа, характере обобщения усваиваемых понятий, — обобщения, развивающего теоретическое мышление ребенка [47].

Характеристика психического развития ребенка обязательно

включает анализ *движущих сил* этого процесса. Ими являются разного рода противоречия: между потребностями ребенка и внешними обстоятельствами; возрастающими способностями (физическими и духовными возможностями) и старыми формами деятельности; порождаемыми новой деятельностью потребностями и возможностями их удовлетворения; новыми требованиями к деятельности и несформированными умениями — в общем диалектическими противоречиями между новым и старым. Другими словами, движущей силой психического развития ребенка является *противоречие* между достигнутым уровнем развития знаний, навыков, способностей, системой мотивов и типами связи человека с окружающей средой. Такое понимание движущих сил психического развития было сформулировано Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, Д. Б. Элькониным и другими советскими психологами этой школы. Само психическое развитие трактуется ими как прогрессивное качественное изменение личности, в ходе которого с разной динамикой формируются возрастные новообразования. «Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период» [34, с. 248]. Развитие может протекать медленно, плавно или бурно, стремительно. По определению Л. С. Выготского, оно может носить революционный, иногда катастрофический характер. Резкие сдвиги, повороты в развитии могут принимать «форму острого кризиса».

В психологии понятие кризиса было известно и до Л. С. Выготского, но именно он дал наиболее полное, теоретически обоснованное его описание и систематизацию. «Кризис новорожденности отделяет эмбриональный период развития от младенческого возраста. Кризис одного года отделяет младенчество от раннего детства. Кризис 3 лет — переход от раннего детства к дошкольному возрасту. Кризис 7 лет является соединительным звеном между дошкольным и школьным возрастом. Наконец, кризис 13 лет совпадает с переломом развития при переходе от школьного к пубертатному возрасту» [34, с. 252] (пубертатность — возмужалость, половая зрелость). Естественно, что в наше время бурной акселерации развития ребенка кризис 13 лет может несколько «помолодеть», но общая схема некоторого чередования относительно стабильных и переломных моментов этого процесса остается такой же. Здесь необходимо также обратить внимание на то, что кризисы соотносятся с изменениями в условиях жизни ребенка, в частности, с его переходом от дошкольного к школьному детству.

Л. С. Выготский вводит также очень важное понятие «социальной ситуации развития», которая определяет содержание, направление этого процесса и формирование центральной ли-

нии развития, связанной с основными новообразованиями. Социальная ситуация развития есть некоторая «система отношений» ребенка и социальной среды. Изменение этой системы определяет и основной закон динамики возрастов. «Согласно закону, силы, движущие развитие ребенка в том или ином возрасте, с неизбежностью приводят к отрицанию и разрушению самой основы развития всего возраста, с внутренней необходимостью определяя аннулирование социальной ситуации развития, окончание данной эпохи развития, и переход к следующей, или высшей, возрастной ступени» [34, с. 260]. При этом Л. С. Выготский все время подчеркивает, что *психическое развитие — это целостное развитие всей личности*.

В плане проводимого нами анализа будем исходить из общепринятого положения, что, хотя развитие охватывает всю личность ребенка в целом, в этом процессе могут быть выделены некоторые основные линии. Так, считается, что психическое развитие ребенка как целостное его изменение осуществляется одновременно по линиям развития: *познавательной сферы* (становление интеллекта, развитие механизмов сознания); *психологической структуры деятельности* (становление целей, мотивов и развитие их соотношения, освоение способов и средств деятельности); *личности* (направленности, ценностных ориентаций, самосознания, самооценивания и т. д.). Линии (стороны) развития ребенка могут быть представлены и несколько по-другому — развитие: а) знаний и способов деятельности; б) психологических механизмов применения усвоенных способов и в) развитие личности, куда включена и деятельность [161, с. 30]. Существенно, что Л. И. Айдарова, например, выделяет в качестве таких линий наряду с интеллектуальным, личностным и, что особенно важно, *языковое* развитие [5, с. 87].

При этом отметим, что во всем интеллектуально-личностно-деятельностном становлении ребенка проявляется действие основных закономерностей развития психики, таких, как интегративность, системность, сензитивность, компенсаторность. Рассмотрим подробнее каждую из трех (интеллект, деятельность, личность) линий развития ребенка.

Развитие интеллекта, сознания, познавательной сферы ребенка трактуется в советской психологии в общем контексте теории развития высших психических функций Л. С. Выготского. В этой теории подчеркивается социальная сущность человека и опосредованный характер его деятельности (ее орудийность, знаковость). В целом интеллектуальное развитие осуществляется по трем основным плоскостям: от непосредственного к опосредствованному, «орудийному»; от конкретного, единичного к целостному, обобщенному отражению действительности; от произвольного, нерегулируемого к произвольному. В процессе интеллектуального развития ребенка происходят качественные изменения и самих психических позна-

вательных процессов. Они качественно изменяются, например, от произвольных форм запоминания к произвольным его формам, от наглядно-действенной, наглядно-образной форм мышления к отвлеченной абстрактно-логической его форме (к теоретическому мышлению). На основе совершенствования, развития аналитико-синтетической деятельности ребенка происходит все большее структурирование интеллекта, образование целостной его структуры, изменение соотношения компонентов, которое продолжается и в период взрослости [9, 223]. В этой структуре четко выделяются определенные связи между каждой из интеллектуальных функций, которые соединяются в целое. Таким образом, изменение познавательной сферы ребенка, развивающейся под влиянием (и при участии) *взрослых, предметно-коммуникативной деятельности* самого ребенка и *обучения*, с возрастом выявляется как постепенное усложнение его умственной деятельности и формирование целостной структуры интеллекта в таких его компонентах как сенсорно-перцептивный (ощущение, восприятие), мнемо-логический (память, мышление), атенционный (внимание), по Б. Г. Ананьеву [9]. В процессе развития познавательной сферы ребенка совершенствуется и качественно изменяется содержание его сознания. Проведенные в последние годы психосемантические исследования (Е. Ю. Артемьевой, В. Ф. Петренко, А. Г. Шмелевым и др.) позволяют представить это содержание в форме некоторых уровней структур дискретных (отдельных) единиц, в качестве которых выступают значения, категории. Здесь уместно вспомнить еще раз положение Л. С. Выготского о том, что словесное значение есть единица общения и обобщения. Именно обобщенные значения или категории образуют субъективный образ или картину мира в сознании каждого человека. Эта картина мира индивидуальна и в то же время она может быть одинаковой для людей, развивающихся в сходных условиях. «...В системе представлений каждого индивида есть специфические, присущие только ему составляющие, обусловленные его индивидуальным опытом. Например, образы «хорошего родителя», «идеального мужа или жены» формируются через непосредственное подражание, усвоение опыта родительской семьи, из прочитанных книг, каналов массовых коммуникаций и обуславливают формирование нравственных критериев, «идеальных мерок», с которыми индивид подходит к оценке себя или других, и в конечном счете обуславливают организацию его жизни...» [158, с. 39]. Отсюда следует признание первостепенной важности правильной организации условий жизни ребенка, его деятельности (игры), общения и сотрудничества с ним. Другими словами, именно взрослыми должен быть организован процесс превращения внешнего, социального во внутреннее, психическое, в плане формирования содержания его сознания. Этот процесс называется *интериоризацией*, «вращением» внешнего во внутреннее

(Л. С. Выготский, Ж. Пиаже, П. Я. Гальперин и др.). Согласно Л. С. Выготскому, «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [33, с. 145].

Здесь важно также отметить, что этот процесс происходит не сам по себе. Основным критерием развития интеллекта ребенка является умение *самостоятельно, творчески* решать задачи разного типа, переход от репродуктивных к творческим задачам. Существенным показателем развития его сознания является уровень рефлексии, т. е. степени осознания ребенком своих действий, самого себя, своего «я». Последнее становится основным механизмом, опосредствующим развитие разных сторон личности ребенка, его индивидуальности [16].

Развитие ребенка по линии формирования его как личности соотносится прежде всего с возникновением, становлением и усложнением мотивационно-потребностной сферы, направленности, рефлексивности и формированием образа «я», самооценивания и самооценки. Эта сторона развития характеризуется внутренней противоречивостью, неоднородностью. Так, было показано, что изменение самооценки младшего школьника асинхронно в структурных компонентах: количественном и эмоциональном. Было отмечено, что только к концу этого возраста процесс самооценивания ребенка приводит к формированию у него самооценки как личностного образования. При этом «...с возрастом во всех видах деятельности уменьшается количество завышенных самооценок и увеличивается число заниженных, что свидетельствует о росте у детей критического отношения к себе» [62, с. 26]. Однако, это не повышает *адекватности* самооценки. По данным А. И. Липкиной и Л. А. Рыбака, количество учащихся даже девярых классов с адекватной самооценкой не превышает 40—50% [113].

В личностном, так же как и в интеллектуальном, плане развитие ребенка идет от произвольности, импульсивности, ситуативности поведенческих реакций и поведения в целом к его произвольности, регулируемости. Эта тенденция проявляется в умении ребенка управлять своим поведением, сознательно ставить цели, преднамеренно искать и находить средства их достижения, преодолевая трудности и препятствия. Произвольность и саморегуляция являются стержневой линией интеллектуально-личностного развития ребенка. Произвольность поведения основывается на постепенном переходе от внешней регуляции к саморегуляции. Особенно отчетливо эта тенденция прослеживается в становлении самоконтроля, являющегося производным от внешнего оценивания. Эти положения возрастной психологии всегда принимаются во внимание опытными учителями, когда они организуют контроль и оценивание зна-

ний школьников. От внешнего к внутреннему, от деятельности, организуемой учителем, к ее самоорганизации учеником — вот магистральный путь личностного развития и саморазвития личности школьника [46, 48, 61].

В исследованиях Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, Л. И. Божович [33, 34, 112, 212, 19] было показано, что развитие ребенка как личности определяется последовательным формированием личностных новообразований. Л. И. Божович проводит их анализ внутри пяти возрастных периодов личностного развития ребенка. «Центральным, т. е. личностным новообразованием первого года жизни является возникновение аффективно заряженных представлений, которые и побуждают поведение ребенка вопреки воздействиям внешней среды» [20, с. 30]. Л. И. Божович называет эти представления «мотивирующими». Их действие освобождает ребенка «от диктата внешних воздействий». Хотя он сам этого еще не осознает, но он начинает становиться *субъектом*. К трем годам жизни, т. е. к концу раннего детства, «центральной новообразованием ... является «система Я» и рождаемая этим новообразованием потребность действовать самому» [20, с. 32], что выражается в формуле «Я сам». «Потребность в реализации и утверждении своего Я ... является доминирующей» [20, с. 33]. В этом периоде развития сталкиваются две силы — «хочу» и «надо». Происходит формирование самосознания. Период до 7—8 лет соотносится Л. И. Божович со становлением ребенка как «социального индивида». «У него возникает потребность в новой жизненной позиции и общественно значимой деятельности, обеспечивающей эту позицию» [20, с. 34]. К 12—14 годам формируется «способность к целеполаганию», т. е. к определению и постановке сознательных целей, а к 15—16 — «жизненная перспектива». Рассмотренные Л. И. Божович возрастные периоды совпадают с периодами кризисов первого и третьего года жизни, семи лет и двух фаз подросткового возраста [34, с. 252]. Основной и важный для педагогической практики вывод Л. И. Божович, учитывающий рассмотренные выше положения Л. С. Выготского, состоит в том, что учителю необходим учет этих особенностей личностного развития. Это поможет снять обострение возрастных кризисов у школьников, предотвратить возникновение фрустрации (состояние психического напряжения, тревожности и др.), нервных срывов [см. также 25].

Для правильного понимания развития личности ребенка особый интерес представляют ранние периоды (до 7 лет) этого процесса. Это в собственном смысле слова — «персоногенез», т. е. становление и развитие личности. Один из ведущих исследователей этой проблемы В. С. Мухина рассматривает этот процесс как уровневое, последовательное формирование структуры самосознания ребенка. «Общезначимой ценностью для

общества и личности является структура человеческого самосознания, которую формируют имя собственное, самооценка и притязание на признание, представление себя как представителя определенного пола, представление себя во времени (в прошлом, настоящем и будущем), оценка себя в отношении прав и обязанностей» [144, с. 58]. Проведенные В. С. Мухиной и ее учениками многочисленные исследования показывают, как внимателен должен быть учитель к школьнику. Выбирая формы обращения к первокласснику, тем более к шестилетке, он должен помнить, что фамилия ребенка отчуждает его, он привык к имени. В. С. Мухина советует в начале обучения обращаться к детям особенно из неблагополучных семей по имени, не боясь положительно оценить действия ребенка: «Петя, ты молодец!», «Маша сегодня умница» и т. д. Осознавая себя как мальчика или девочку, ребенок при помощи учителя, семьи формирует свою половую (социальную) позицию. Мальчик должен быть сильнее, он должен брать на себя заботу о девочке, должен быть внимателен к ней.

В. С. Мухина справедливо отмечает, что постоянно объединять детей под общим обращением «Дети!» или «Ребята!» не совсем правильно. Необходимо подчеркивать, фиксировать специфичность того, на что направляется при формировании личности ребенка внимание девочек (женственность, сдержанность, мягкость, доброта, чистоплотность, аккуратность, гуманность, внимательность, сострадание и т. д.) и мальчиков (смелость, решительность, ответственность, великодушие, честность и т. д.). Существенна мысль В. С. Мухиной об особенностях формирования жизненной перспективы ребенка на основе управления его представлениями себя в прошлом, будущем и настоящем. «Жизненную позицию первоклассников можно сформулировать так: сегодняшний день ради завтрашнего. Исследование показало, что подавляющее число детей обращено не в свое прошлое, а в будущее» [144, с. 63]. Это положение относится прежде всего к нормальному, а не депривированному развитию (т. е. развитию, в процессе которого не удовлетворяются такие потребности как притязание на признание и др.). Его особенно важно учитывать учителю, работающему во время перестройки социальных структур общества, изменения сложившихся мнений, стереотипов в индивидуальном сознании людей, и в частности детей. Он должен целенаправленно формировать оптимистическое представление ребенка о будущем, укреплять позитивные жизненные перспективы, противостоять тенденциям пессимистического, скептического, нигилистического отношения к действительности.

Разрабатывая общую концепцию гуманного воспитывающего обучения, направленного на формирование полноценной активной личности (К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, В. А. Сухомлинский, Я. Корчак, В. В. Давыдов и многие другие), В. С. Мухина

особое внимание обращает на формирование у ребенка его отношения к правам и обязанностям, принятым в обществе. Автор предлагает плодотворную идею *обращения обязанностей детей в их права*, осознание, понимание которых «поднимает» самоуважение ребенка. Сравним привычное нам обращение: «Ребята, вы должны сидеть тихо», «Вы должны работать на уроке самостоятельно» и предлагаемую В. С. Мухиной форму: «Дети, вы имеете право на тишину, на самостоятельную работу — воспользуйтесь этими правами».

Разработанная В. С. Мухиной структура самосознания личности ребенка: «Я Петя — хороший — мальчик — был, есть, буду — имею право, должен» ... «представляет ту основу, которая просматривается у всего человека, обретая одно содержательное наполнение в зависимости от традиций, социального устройства, с одной стороны, и индивидуального пути развития личности — с другой» [144, с. 64]. Компоненты этой структуры представлены в самосознании каждого школьника и, конечно, в зависимости от уровня его личностного и возрастного развития, они определяют и его позицию как ученика, и его отношение к учению, учителю, школе.

Развиваясь как личность, ребенок формируется и как субъект деятельности. Это третья линия его психического развития. Психологическая структура деятельности ребенка совершенствуется в плане целенаправленности, установления произвольного отношения между мотивами и целями, усложнения операциональной стороны деятельности. В процессе развития у ребенка формируется прежде всего умение произвольно устанавливать отношения между *мотивом* (тем, ради чего выполняется деятельность) и *целью* (тем, что должно быть получено в результате деятельности). Ребенок научается планировать, организовывать, соподчинять свои действия; варьировать операции и способы деятельности. У него вырабатываются навыки самоконтроля и саморегуляции на основе становления способности отражать свои внутренние состояния, цели, действия, т. е. на основе рефлексии. Другими словами, в процессе развития ребенка как субъекта деятельности формируется целенаправленность (целеполагание), произвольность, саморегулятивность, четкое разграничение способов, приемов действия для решения разных задач в разных жизненных ситуациях.

Анализ основных положений, характеризующих процесс психического развития ребенка, показывает, что реально все рассмотренные линии взаимообусловлены, взаимосвязаны. Только их совместная реализация составляет такое прогрессивное изменение, которое может быть названо психическим, личностным развитием человека в полном смысле этого слова. В то же время, все отмеченные нами положения прогрессивной педагогической психологии акцентируют важность развивающего, воспитывающего обучения средствами всех учебных предметов и иностран-

ного языка в том числе. Развитие человека происходит в процессе обучения и воспитания — это положение является основным. Как подчеркивал С. Л. Рубинштейн, «ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, а не развивается и воспитывается, и обучается. Это значит: воспитание и обучение включаются в сам процесс развития ребенка, а не надстраиваются лишь над ним» ... и далее... «личностные психические свойства ребенка, его способности, черты характера и т. д. ... не только проявляются, но и формируются в ходе собственной деятельности ребенка...» [173, с. 192]. Отсюда следует психологический тезис необходимости специальной организации учения школьника как его учебной деятельности, что будет рассмотрено нами в следующем разделе книги.

Все изложенное выше показывает, что ПОИЯ как отрасль педагогической психологии имеет свой собственный *предмет*, характеризуется определенной совокупностью используемых в ней *методов* исследования, основывается на общих для всей педагогической психологии методологических и общетеоретических принципах. В то же время, специфика учебной дисциплины — иностранного языка — определяет включение и дополнительных, собственно психологических принципов таких, как:

- коммуникативность обучения (учебно-коммуникативные задачи, коммуникативное исправление ошибок и т. д.), т. е. включение общения в обучение как формы взаимодействия;

- личностная значимость предмета общения, т. е. значимость, интерес для ученика как личности проблемы, темы — предмета — общения;

- удовлетворенность ученика ситуацией общения (включая партнера, предмет общения, его процесс, результат);

- рефлексивность обучаемого, позволяющая ему произвольно управлять этим процессом, оценивая адекватность средств и способов формирования и формулирования мысли на иностранном языке;

- позитивное переживание учеником успеха общения как фактор подкрепления достигнутого;

- отсутствие у ученика сдерживающих его свободное иноязычное общение социальных барьеров (роль, статус, уровень компетентности, подготовленности и др.). Последнее полностью соотносимо с требованием, предъявляемым интенсивными курсами обучения иностранному языку [88].

Что же помогает обеспечению всех этих важных принципов на уроке иностранного языка? Этому может способствовать более полное представление учителя о психологических характеристиках самой учебной дисциплины — иностранный язык — и, соответственно, процесса овладения им; психологических особенностях личности ученика и самого учителя как партнера и организатора педагогического общения; а также психологическое определение основного подхода к обучению. Отметим здесь,

что именно подход служит теоретической основой, на которой формируется тот или иной метод обучения иностранным языкам. Так, например, аудиолингвальный подход и соответственно метод обучения, представленный Дж. Кэрролом, Ч. Фризом, Р. Ладо и другими, основывается на принципиально других положениях в сравнении с личностно-деятельностным подходом.

Показательны в этом плане прежде всего лингвистические принципы или «лозунги дня» В. Моултона (автора обобщающего обзора по обучению языкам в США за 1940—1960 годы [234, с. 4—6]). Они сводятся к следующему: «язык ... это речь, не письмо...; язык это то, посредством чего говорят его носители, а не то что кто-то думает, как они должны говорить...; языки различны» [234, с. 5].

Сформулированные Дж. Кэрролом, В. Риверс на основе лингвистических принципов психологические постулаты естественно исходят из собственно *лингвистического* понимания иностранного языка как учебного предмета. Основывающийся на этих постулатах аудио-лингвальный метод обучения является бихевиористичным по методу и ассоциативным по сути. Он не выходит на общие цели формирования, развития личности обучаемого, ограничиваясь достижением конкретного прагматического эффекта — пользования языком. Важно заметить, что интерпретируя основные психологические постулаты Дж. Кэррола, В. Риверс утверждает тем самым четыре основных принципа обучения иностранному языку [235].

Первый означает, что «единицы представлены в устной форме ранее письменной. На основе чего выделяются две стадии обучения, в соответствии с лингвистическим положением Н. Брукса: «язык прежде всего то, что говорится, и только, во-вторых то, что пишется» [234, с. 13—14]. Второй принцип предлагает «тщательный научный анализ контрастов между родным и изучаемым языками» [там же]. При этом подчеркивается, что этот анализ должен быть проведен учителем до урока, заложен в его материал. Такой анализ не проводится самим учеником. Третий принцип, как подчеркивает В. Риверс, основывается на исходном понимании (даже вере — «belief») того, что такое язык и процесс научения. Согласно тому же Н. Бруксу, «язык есть выучиваемое, системное, символическое звуковое поведение», которое может быть освоено только через поведение. Соответственно, сам принцип утверждает «необходимость сверхзаучивания языковых паттернов (структур) при помощи специального типа дрилла, называемого «структурная практика» [234, с. 14].

Остановимся подробнее на рассмотрении четвертого принципа — «научение ответам в ситуациях, которые как можно точнее повторяют коммуникативные ситуации реальной жизни» [234, с. 16]. В этом психологическом принципе заложено утверждение связи обучаемого с реальной ситуацией общения, последовательного его вхождения в культуру, традиции народа — носителя изучаемого языка. Другими словами, здесь ставится очень важный вопрос, как мы бы сказали сейчас, — вопрос ор-

ганизации учебных ситуаций, моделирующих жизненные ситуации общения. На основе этих четырех лингвopsихологических принципов В. Риверс формулирует свои четыре известных психологических постулата (допущения): «Овладение иностранным языком есть в основном механический процесс формирования навыков... Языковые навыки лучше, если единицы усвоения даны сначала в устной форме... Аналогия обеспечивает лучшую основу овладения иностранным языком, чем анализ... Значение слова иностранного языка может быть усвоено только в соотношении с культурой носителя этого языка» [234, с. 19, 21, 22]. Если сравнить положение аудио-лингвального метода о необходимости раскрытия понятий, выражаемых иноязычными словами, с известным тезисом Б. В. Беляева о необходимости формирования таких понятий, развития мышления учеников на иностранном языке как *основной цели* обучения ему, то, очевидно, что для Б. В. Беляева этот методический прием был средством интеллектуального развития человека и одновременно приемом, обеспечивающим не только прочность усвоения иноязычной лексики, но и формирование основы «чувства языка». Для представителей аудио-лингвального метода, предлагающих сначала заучить слова, а потом толковать через различные контексты и ситуации обозначаемые ими понятия, это только методический прием эффективного усвоения слов иностранного языка. Приведенный пример того, как лингвистическая трактовка языка Э. Сэпиром, Л. Блумфилдом, Н. Бруксом и другими, соотносимая с позициями бихевиоризма, обуславливает психологическую интерпретацию процесса овладения им, показывает в то же время взаимозависимость подхода и а) трактовки объекта и б) цели обучения иностранным языкам. Определение в советской психологии обучения иностранным языкам в качестве основной его цели формирования, развития, воспитания обучаемого средствами иностранного языка, наряду с формированием прочных знаний и гибких умений иноязычного общения, естественно, потребовало *нового подхода* и определения *нового объекта* овладения внутри учебной дисциплины — «иностранн^{ый} язык». При такой постановке вопроса возникает необходимость более детального рассмотрения, анализа самой этой дисциплины, т. е. того, что представляет собой иностранный язык как явление, которое должно быть усвоено учеником.

Глава 2. ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК — СПЕЦИФИЧЕСКИЙ УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ

Как справедливо заметила В. Риверс, «прежде чем принять какое бы то ни было решение о лучшем пути обучения языку, хорошо бы определить (рассмотреть), что же такое язык» [234, с. 23]. Исходным для данной работы является положение о языке как сложном системном уровне образования, посредством которого формируется понятийное (вербальное) мышление человека и опосредствуется развитие всех его высших психических функций и которое является основным средством человеческого общения (В. Гумбольдт, Ф. де Соссюр, А. А. Потебня, Л. С. Выготский, Л. В. Щерба, С. Л. Рубинштейн и др.).

Специфика иностранного языка как учебной дисциплины определяется тем, что он, характеризуясь чертами, присущими вообще языку как знаковой системе, в то же время определяется целым рядом отличительных от родного языка особенностей овладения и владения им. В то же время, по целому ряду характеристик он существенно отличается и от любого другого учебного школьного предмета. Эту специфику иностранного языка как учебной дисциплины интуитивно чувствуют ученики, ее осознают и учителя (и не только иностранного языка). Она может служить и некоторым основанием складывающегося у учеников предубеждения, иногда критического и даже отрицательного их отношения к этому учебному предмету в школе. «Учи, учи, никогда не выучишь», «Мне язык не дается», «Все равно говорить на нем не придется», «Очень трудный предмет» и т. д., — эти и другие подобные высказывания учеников достаточно известны. Что же представляет собой иностранный язык как учебный предмет, в котором субъективно (а может быть и объективно) существуют определенные трудности для изучающего его человека? Отметим сначала общезыковые или, можно сказать, основные, сущностные характеристики иностранного языка как языкового явления в целом [подробнее об этом см. 71, с. 8—29; 151].

Иностранный язык как всякая языковая система есть общественно-исторический продукт, в котором находит отражение история народа, его культура, система социальных отношений, традиций и др.

Язык существует, живет и развивается в общественном сознании, в сознании народа, говорящего на нем. «Но язык обладает также и силой обособливать и соединять народы, сам по себе придавая единый национальный характер человеческим общностям, даже когда они по своему происхождению гетерогенны» [40, с. 167].

По образному определению В. Гумбольдта, язык — это душа нации, в нем запечатлен весь ее «национальный характер». Являясь социально-историческим продуктом, язык тем самым осуществляет и связь между разными поколениями, говорящими на этом языке. «Язык — есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, историческое живое целое» [192, с. 206]. Говоря о гносеологической природе языка следует прежде всего отметить, что он выступает в качестве «обозначающего отражения бытия», по С. Л. Рубинштейну. Такое отражение, трактуемое в контексте ленинской теории отражения, есть активное взаимодействие содержания и формы. В качестве содержания здесь выступает прежде всего значение слова и смысл суждения, умозаключения. При этом, само значение — это *«не пассивное отражение предмета самого по себе (как «вещи в себе»)* вне практически действенного отношения к нему человека. *Значение слова, отражающее предмет, определяется функцией этого предмета в системе человеческой деятельности и, значит, реальными действенными общественными взаимоотношениями людей, в которые включен предмет»* [170, с. 341].

Существенной характеристикой языка является и то, что это форма существования сознания (и индивидуального и общественного через индивидуальное). Язык — это то, в чем обобщается и передается отдельным людям опыт общественно-исторической практики человечества, и, соответственно, «это условие присвоения этого опыта индивидами и вместе с тем форма его существования в их сознании» [111, с. 378]. Методологически важным является также положение А. Н. Леонтьева относительно того, что «язык не является *демиургом* человеческого в человеке» [111, с. 378]. Демиургом, т. е. творцом человеческого в человеке, согласно А. Н. Леонтьеву, является его конкретная предметно-практическая деятельность, в процессе которой он взаимодействует с другими людьми. Наиболее существенной для интерпретации возможностей обучения языку является характеристика его как средства общения. Эта характеристика реализует коммуникативную функцию языка (речи), являющуюся одной из основных наряду с семантической или сигнификативной (обозначающей) его функцией. Общеизвестно, что язык есть важнейшее средство человеческого общения. Методологически важным здесь является утверждение принципиальной невозможности без языка (речи) как обобщенного отражения и

знаковой фиксации опыта человечества подлинно человеческого общения, а, следовательно, и развития личности, осуществляемого прежде всего через общение и предметную деятельность ребенка со взрослым.

Приведенные выше характеристики языка «вообще», полностью относятся и к иностранному языку. С методологической точки зрения эти характеристики выявляют общественную, социально-историческую природу языка и предполагают необходимость большего внимания учителя иностранного языка к содержательной, понятийной стороне изучаемых школьниками языковых явлений.

(Здесь уместно еще раз вспомнить положение Б. В. Беляева о необходимости развития иноязычного (понятийного) мышления учащихся в процессе обучения иностранному языку.)

С другой стороны, обращая внимание учителя на эти по сути методологические характеристики языка, в то же время специально подчеркиваем то, что он является важнейшим средством выражения (и более того формирования и существования) мысли. Мысль есть соединение как минимум двух понятий, она воплощается в суждении. Сама *мысль* как отражение предметов, явлений, их связей и отношений в индивидуальном сознании человека, представленных отношениями между понятиями, *определяется не языком. Мысль (смысловое содержание высказывания) задается действительностью, она формируется в предметно-коммуникативной деятельности людей.* Другими словами, исходным для нашего рассмотрения служит положение, что язык является именно средством выражения, формирования мысли в процессе ее высказывания человеком. Этот тезис был высказан еще В. Гумбольдтом [41, с. 378], но он до сих пор все еще нуждается в утверждении. Приведенная трактовка языка означает, что мысль должна быть специально задана ученику, например, в проблемной ситуации, в решении задачи. Это должна быть такая мысль, которая требует для своего выражения именно изучаемых, подлежащих усвоению языковых средств. Важно здесь напомнить общеизвестное положение Л. В. Щербы, что мысль, понятия человека формируются, «отливаются» средствами родного языка. В силу этого всякий другой язык неизбежно сталкивается с этой формой. Задача учителя иностранного языка состоит не только в том, чтобы предвидеть характер этого столкновения, но и управлять им. Взаимодействие языков описано Н. В. Имедадзе [79].

Переходя к рассмотрению специфики иностранного языка, изучаемого в школе, будем говорить о ней прежде всего в плане анализа особенностей овладения им, сопоставляя **родной и иностранный языки** (см. также 82, с. 42—47; 233, с. 83—92). Можно полагать, что овладение иностранным языком (в условиях школы) отличается от овладения родным:

1) *направлением пути овладения*, как отметил Л. С. Выготский;

2) *плотностью общения*;

3) *включенностью языка в предметно-коммуникативную деятельность* человека;

4) *совокупностью реализуемых им функций*;

5) *соотносимостью с сензитивным периодом речевого развития ребенка*, т. е. периодом наибольшей чувствительности к овладению языком (от 2 до 5 лет). Рассмотрим специфику иностранного языка по каждому из выделенных выше пунктов.

Характеризуя разные *направления, пути овладения* родным и иностранным языками, Л. С. Выготский определил этот путь для родного языка как «снизу-вверх», тогда как для иностранного языка характерен путь «сверху-вниз». «Можно сказать, что усвоение иностранного языка идет путем прямо противоположным тому, которым идет развитие родного языка... Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный — начиная с осознания и намеренности. Поэтому можно сказать, что развитие родного языка идет снизу-вверх, в то время как развитие иностранного языка идет сверху-вниз» [32, с. 265]. Положение о разнонаправленности путей овладения языками особенно важно учесть тем, кто является организатором обучения иностранным языкам в школе, именно он определяет пути «сверху-вниз». Но то, что глубокое осознание учениками иноязычных средств, способов формирования и формулирования мысли, осмысление сущности языка должно быть обязательным компонентом обучения не означает, что они всегда должны предварять непосредственное пользование языком. Вопрос заключается в том, какое место в процессе обучения должно занимать осознание языковых средств и какова должна стать временная протяженность его. При этом необходимость осознания языковых средств не противоречит утверждению о том, что в процессе самого иноязычного общения сознанием контролируется только план содержания, т. е. то, *что и в какой последовательности* сказать. Форма выражения мысли реализуется на уровне фоновых механизмов деятельности, автоматизмов, она практически неосознаваема.

Наряду с изменением направления овладения иностранным языком меняется и *плотность общения*. Так, плотность общения ребенка с окружающими его детьми и взрослыми на родном языке, измеряемая количеством коммуникативных контактов и объемом высказываний в каждом из них, несравненно выше, чем на иностранном языке в условиях школьного обучения. Это должно быть учтено при сопоставительном анализе путей овладения языком. При этом в условиях общения на иностранном языке также сужаются сферы общения, уменьшается (часто до одного человека — учителя иностранного языка) количество партнеров общения, фиксируется недостаточно свободное изло-

жение своей мысли и понимание чужой, в связи с малым количеством уже усвоенных, актуализируемых языковых средств (лексических, грамматических, фонетических) и скованностью, неотработанностью способов формирования и формулирования мысли при помощи этих средств.

Снижение уровня плотности общения существенно зависит и от предельно малого числа часов занятий по иностранному языку в школе и неоправданно растянутого их распределения в учебном процессе. Иностранный язык не может быть «выучен», если им занимаются раз в неделю, хотя бы и 7—8 лет. Как показали проводимые хронометражи уроков иностранного языка, при количестве учеников в классе равном 30, каждый из них за учебный год имеет не более часа на иноязычное высказывание (сравним аналогичные данные В. Ф. Шаталова по родному языку). Получается, что ученику организационно не обеспечивается одно из существенных условий овладения иностранным языком — *плотность общения на нем*.

Не менее существенной отличительной особенностью овладения и владения иностранным языком является его *одностороннее «включение» только в коммуникативную, а не в предметно-коммуникативную деятельность*. Появляясь на свет, ребенок, как подчеркивал Д. Б. Эльконин, «вступает в две системы отношений, связей: «ребенок — предмет, вещь», «ребенок — взрослый». Обе эти системы связей реализуются им на родном языке. В процессе же овладения иностранным языком в школе ребенок только общается при помощи языка, не используя его в своей непосредственной предметной деятельности. Это, как показали исследования М. Г. Каспаровой и Н. В. Коптевой [85], приводит к тому, что, например, слово иностранного языка живет в языковом сознании ребенка как бы только в своей абстрактно-логической, понятийной стороне, вне чувственного компонента. Обозначаемые словом иностранного языка предметы лишены характеристик запаха, цвета, формы, размеров. Это может служить одной из причин непрочности сохранения иноязычного слова в памяти, затруднений его актуализации.

Сказанное выше соотносится и с такой особенностью, как возможность *реализации иностранным языком всей совокупности функций*, которые осуществляет родной язык. Прежде всего отметим, что «овладение родным языком есть стихийный процесс, которым человек овладевает не в силу его сознательного стремления знать язык, а в силу стихийного процесса развития мышления в онтогенезе» [91, с. 7]. Родной язык, выступая в единстве функций общения и обобщения, сначала является основным средством «присвоения» ребенком общественного опыта, а уже потом и вместе с выполнением этой функции — средством выражения, формирования и формулирования его собственной мысли. Усваивая родной язык, человек «присваивает» орудие познания действительности. В этом процессе естественно удовлетво-

ряются и формируются его специфические человеческие (познавательные, коммуникативные и другие социальные) потребности.

Иностранный язык в условиях школьного обучения уже не может в такой мере, как родной, служить средством «присвоения» общественного опыта, орудием познания действительности. Овладение иностранным языком чаще всего определяется удовлетворением либо учебно-познавательной потребности, либо потребности осознания формы выражения собственной мысли. Как отметил Л. В. Щерба, «наблюдения над языком являются наблюдениями над мышлением...» и «выполняет эту предпосылку, заставляя человека останавливаться на потоке своей речи, а следовательно, и мышления, заставляя членить его на части, вдумываться в соотношение этих частей, сравнивать их друг с другом и углублять этим их понимание» [210, с. 339]. И далее следует утверждение, что изучение иностранного языка есть средство «развития диалектического мышления» [210, с. 341], которое соотносится со свойственной человеку потребностью анализа формы выражения мысли, выступая как средство развития рефлексии.

Возникает вопрос, какие же функции вообще реализует язык по отношению к формированию интеллектуальных, личностных проявлений человека, овладевающего и владеющего им? Какие из этих функций являются общими для родного и иностранного языка, изучаемого в условиях школы?

Условно можно выделить, по меньшей мере, *три группы характеристик «языка»* (в широком смысле), обеспечивающих: социальные, интеллектуальные и личностные функции человека (см. также 107, с. 31—42). *Первую группу* составляют характеристики языка как средства:

- общения (формы социального взаимодействия);
- вхождения в языковую общность, идентификации, отождествления (напомним здесь роль слова в приведенной выше структуре самосознания ребенка, по В. С. Мухиной);
- присвоения общественно-исторического, социального опыта, т. е. социализации развивающегося человека;
- приобщения индивида к культурным, историческим ценностям (общеобразовательная функция языка).

Эта группа характеристик языка соотносится с собственно социальными функциями человека. Входящие в нее характеристики языка образуют как бы две крупные подгруппы. Первая и вторая характеристики определяют язык как средство социального взаимодействия, социальной связи. Третья и четвертая характеристики языка определяют его как средство социального развития самой личности в процессе общения, что базируется на основополагающем тезисе: язык — важнейшее средство человеческого общения. (См. также [231].)

Вторая большая группа характеристик языка включает такие из них, которые определяют язык и как средство форми-

рования интеллекта, собственно «языкового сознания» человека. «Язык *есть* практическое, существующее для других людей и лишь тем самым существующее также и для меня самого, действительное сознание» [2, с. 29]. Современная психология и языкознание отмечают активность той роли, которую язык играет в познании, говоря «о своего рода языковой апперцепции», т. е. об языковой обусловленности.

В эту группу входят характеристики языка как средства:

- соотнесения индивида с предметной действительностью через ее номинацию, индикацию, обозначение словом предметов и явлений окружающего мира;

- обобщения в процессе формирования понятийного, категориального аппарата человека;

- расширения, дифференциации, уточнения понятийно-категориального аппарата;

- опосредствования высших психических функций человека;

- развития познавательного интереса;

- удовлетворения коммуникативной потребности (выражения мысли, чувства, воли) и познавательной потребности (сюда включается и трактовка языка в узком смысле как средства формирования и формулирования мысли);

- средства решения коммуникативных, познавательных и профессиональных задач. В этих характеристиках языка отражаются и реализуются интеллектуальные функции человека.

Третью группу составляют характеристики языка как средства:

- осознания собственного «я»;

- рефлексии, а затем и, вместе с тем, выражения себя (самовыражения) и саморегуляции.

Рефлексия как отражение самого себя, своих интересов, мотивов, состояний включает отражение собственных действий, означает их презентацию, представленность сознанию. Этот процесс включает и основывается на вербализации. Выступая в этой функции, язык, в широком смысле слова, как знаковая система, является единственной формой становления, развития и существования личностной рефлексии.

Важно также, что эти две последние характеристики языка соотносятся с формированием самосознания личности [см. 160, с. 215—225], в котором, пожалуй, наиболее важное место отводится формированию «образа-Я» и механизма рефлексии как обращению сознания на самое себя, размышлению над своим психическим состоянием. Однако рассматривая «образ-Я» как сложную «установочную систему», т. е. «как некоторую систему когнитивных, эмоциональных и поведенческих признаков» [92, с. 68], и отмечая его осознаваемость, исследователи не подчеркивают при этом, что именно язык служит средством формирования «образа-Я» и собственно «Я». В то же время, совершенно очевидно, что именно сопоставление себя и другого и особенно

рефлексирующее сознание человека не может вообще осуществляться без языковых средств, в которых фиксируется значение. Рефлексия, осуществляемая во внутренней речи, выявляет наиболее интимную связь родного языка и личностного «Я». Только длительное, специально направленное изучение иностранного языка может привести его к выполнению этой функции в определенных ситуациях.

Необходимо также обратить внимание на характеристику языка как средства удовлетворения коммуникативной потребности выражения мысли, чувства, воли. И родной, и иностранный язык выступают в этом качестве. Однако родной язык первым становится естественной, натуральной формой осознания существования и обозначения эмоционально-волевой сферы человека. Любой другой язык (не первый), сосуществуя, не замещает и тем более не вытесняет родной язык в этой функции. Свидетельством этого является тот факт, что самое интимное, произвольное, личностно-значимое люди, владеющие несколькими языками, выражают только на родном языке.

Существенной отличительной от родного языка особенностью овладения иностранным языком в школе является также то, что он *усваивается* ребенком уже не в самый сензитивный (чувствительный к языку) период его речевого развития. Как известно, это период от полутора до пяти лет, это период осознания языковых «правил», формирования общей сетки житейских, бытовых, по Л. С. Выготскому, понятий, период построения ребенком ситуативного развернутого высказывания. Требование многих психологов начинать изучение иностранного языка как можно раньше объясняется необходимостью учета этих особенностей возрастного развития ребенка. Однако все отмечают, что изучение иностранного языка должно начинаться на основе уже сформированного опыта владения родным языком, т. е. в пять — шесть лет, в старшем дошкольном возрасте, и обязательно *последовательно продолжаться* в школе. Таковы основные особенности иностранного языка как языкового явления (в сопоставлении с родным языком). Рассмотрим теперь вопрос специфики иностранного языка как учебного предмета по сравнению с другими школьными учебными предметами.

Иностранный язык, в отличие от других учебных предметов, является одновременно и целью и средством обучения. Так, если всеми другими предметами учащийся овладевает посредством языка как инструмента, орудия, то при овладении самим языком возникает проблема постепенного, управляемого извне освоения одних более легких средств и способов для решения с их помощью задачи освоения более сложных. Трудность состоит в том, чтобы точно определить переход от того, что в данный момент является целью, а завтра станет средством достижения другой, более сложной цели. Это означает для учителя и авторов учебников необходимость распре-

деления учебного материала (языковых средств, предполагаемых учебных действий учащихся для решения учебных задач) во времени на основе «цель-средство», т. е. последовательности включения языковых явлений. Затем решается вопрос учета языковых трудностей, интерференции родного языка, употребления и др.

Остановимся теперь на рассмотрении трех, на мой взгляд, очень существенных для понимания специфики языка вообще и иностранного языка, в частности, особенностей: «бес предметности», «беспредельности», «неоднородности». Как уже неоднократно подчеркивалось [70, 71], существенной особенностью иностранного языка как учебного предмета в сравнении с другими предметами является то, что его усвоение не дает человеку непосредственных знаний о реальной действительности (в отличие от математики, истории, географии, биологии, химии, физики и др.). Например, история дает знания о развитии человеческого общества, о его законах, физика — о законах существования и движения материи и т. д. Язык является *средством* формирования и затем формой существования и выражения мысли об объективной действительности, свойства, закономерности которой являются предметом других дисциплин. «Человек чувствует и знает, что язык для него — только средство, что вне языка есть невидимый мир, в котором человек стремится освоиться только с его помощью» [41, с. 378]. Язык в этом смысле как учебная дисциплина — *бес предметен*. Он только носитель этой информации, форма ее существования в индивидуальном и общественном сознании. Соответственно, в процессе обучения иностранному языку перед учителем встает задача первоначального определения специфического, удовлетворяющего потребность учеников в овладении иностранным языком, *предмета* учебной деятельности. В качестве такого предмета могут выступать, например, сведения об истории, культуре, традициях народа, говорящего на этом языке, или социальные, житейские, научные проблемы, подлежащие решению. Показательно, что, основываясь на совершенно ином понимании языка и с других позиций обучения ему, к подобному же заключению приходит, например, и П. Д. Стревенс — английский лингвист и методист: «Дальнейшим следствием того, что язык — умение, является тот факт, что полнота и насыщенность содержания, присущие остальным школьным предметам, низки в обучении языку» [186, с. 94]. Другими словами, в области преподавания иностранных языков возникает специальная задача определения того, *чему* (из области культуры, этики, истории, искусства и т. д.) *учить средствами иностранного языка*, ибо изучение языковых средств (лексики, грамматики, фонетики) ради самих этих средств не отвечает актуальным познавательным и коммуникативным потребностям школьников. Здесь же возникает и другая задача — организация самого предмета речевой деятель-

ности, т. е. ее смыслового содержания на этой основе. Это вызывает необходимость составления специальных денотатных карт, графов, т. е. схематического структурированного представления объектов действительности (денотатов), обозначаемых именами. Такие карты — одно из средств управления обучением иноязычной речевой деятельности говорения (письма), слушания (чтения).

Специфика иностранного языка как учебного предмета заключается также и в его беспредельности. Действительно, если сравнить иностранный язык с любым другим учебным предметом, то в каждом из них (история, литература, химия, биология и др.) есть отдельные тематические разделы, овладев знанием которых учащийся испытывает удовлетворение. Так, он может сказать, что он хорошо знает только «историю древнего Рима» как раздел истории. При этом всеми как положительная черта отмечается индивидуальность личностной направленности ученика, постоянство и глубина его интересов. При изучении иностранного языка в условиях школы, когда ставится задача овладения иноязычным общением, такая ситуация невозможна. Изучая язык, человек не может знать только лексику, не зная грамматики, или раздел «герундий», не зная раздела «времен», и т. д. Он должен знать *всю* грамматику, *всю* лексику, необходимые для требуемых программой условия общения. Но это «все», например, в лексическом и стилистическом планах в языке не имеет практически границ. В этом смысле язык как учебный предмет *беспредельен*. В этой связи и вводится «ограничение» в учебный языковой материал. Согласно П. Д. Стретенсу, «ограничение — это процесс, в соответствии с которым, зная, что нельзя научить «всему английскому языку», мы ограничиваем себя каким-то стилем и видом английского языка, и именно он попадает в наш учебный материал, т. е. инвентарь лингвистических единиц...» [186, с. 98].

В методике и психологии обучения иностранным языкам давно осознана необходимость поиска путей такого «ограничения» (В. А. Артемов, И. М. Лучкина, П. Б. Гурвич, В. Л. Скалкин и др.). В качестве основы предлагается структурирование предметного плана речевой деятельности, разграничение «сфер общения», общих тем учебной коммуникации и др. В общей концепции ситуативной расчлененности самого предмета речевого общения П. Б. Гурвич выдвинул идею составления карт потенциальных актов коммуникации на основе представления общения как совокупности определенных областей жизни и деятельности человека [42, с. 116—129].

Каждую из таких областей автор предлагает рассматривать как отраженную в разговорной теме. Минимальные единицы деления этих тем и являются потенциальными актами коммуникации. Расчленение темы на подтемы, разделы, подразделы и т. д. и расширенная их трактовка в обучении представляют собой «всдушее средство развития динамической речевой стереотипии» [42].

При этом каждая тема характеризуется взаимосвязанными признаками — расширенности и эмоциональной заостренности. Существенно, что П. Б. Гурвич одним из первых поставил вопрос о необходимости специальной организации мыслительных задач для обучаемого в решении тематической ситуации, подраздела и т. д. при помощи специально отобранных для каждой из них языковых средств.

Достаточно полная разработка концепции разграничения «сфер общения» представлена В. Л. Скалкиным. На основе анализа сочетаний трех показателей: а) характера речевого стимула в его связи с вызвавшей его потребностью, б) характера отношений между коммуникантами и в) обстановки общения; автор выделил восемь сфер общения. В качестве таких сфер были названы: социально-бытовая, семейная, профессионально-трудовая, социально-культурная, сфера общественной деятельности, административно-правовая, сфера увлечения и зрелищно-массовая [181]. Ограничение языкового материала на основе последовательного разграничения сфер, а внутри них на темы, подразделы и т. д. может рассматриваться как продуктивное направление для преодоления беспредельности языка.

Существенной особенностью явления языка вообще и иностранного языка как учебного предмета, в частности, является его *неоднородность*. Язык, в широком смысле слова, включает в себя целый ряд других явлений, например, «языковую систему», «языковую способность» и т. д.

Как известно, на внутреннюю неоднородность понятия «язык», включающего и процесс и результат, обратил внимание еще в начале XIX века В. Гумбольдт. Развивая мысль о неоднородности «языка» в широком смысле слова, Ф. де Соссюр рассматривал язык (*langage*) как глобальную речевую деятельность говорящего коллектива и отдельного индивида. Язык (*langue*) как знаковая система, согласно Ф. де Соссюру, реализуется в речи (*parole*) [183, с. 46—55]. В работах Л. В. Щербы был поставлен вопрос не только о неоднородности, но и о взаимосвязи входящих в общее понятие языка компонентов (аспектов).

Рассматривая три аспекта языковых явлений, Л. В. Щерба подчеркнул очень важное для обучения иностранным языкам положение. Согласно автору, языковая система и языковой материал — «это лишь разные аспекты единственно данной в опыте речевой деятельности» [210, с. 26] (разрядка моя.— И. З.). Другими словами, Л. В. Щерба, вскрывая неоднородность «языковых явлений», в то же время определил то исходное, что лежит в их основе, а именно — *саму речевую деятельность* индивида. Именно ее мы и рассматриваем в качестве основного объекта обучения и овладения школьниками в процессе изучения иностранного языка.

Наряду с неоднородностью, иностранный язык в сопоставлении с другими учебными дисциплинами характеризуется *специфическим соотношением знаний и умений*.

По этому признаку иностранный язык занимает промежуточное место между дисциплинами гуманитарного, общественно-политического цикла (например, история, география, литература), естественно-научными дисциплинами, представляющими точные науки (например, математика, физика, химия) и дисциплинами эстетической, профессионально-практической, трудовой, спортивной подготовки (например, музыка, машинопись, шитье, гимнастика). Так, иностранный язык в процессе овладения им предполагает такой же большой, как и «практические» дисциплины (спорт, ремесла и др.), удельный вес формирования речевых навыков (умений). В то же время этот процесс предполагает не меньший, чем для точных наук, объем языковых знаний в виде правил, закономерностей, программ решений разнообразных коммуникативных задач. Правда, сами эти правила, программы в силу «беспредметности» иностранного языка относятся к построению, реализации самой речевой деятельности, тогда как в других научных дисциплинах они самоценны, как присущие самой науке и выявляющие ее закономерности.

Специфической особенностью иностранного языка как учебного предмета является также сформированное к нему негативное, субъективное отношение людей как к очень трудному, практически не поддающемуся в условиях школьного (да и институтского) обучения овладению предмету. «Изучение иностранных языков характеризуют нередко как самое бесцельное занятие, поглощающее ... у человека больше времени и сил, чем любое иное» [96, с. 18]. Иностраный язык, действительно, требует работы — ежедневной и систематической. Он требует работы, которая мотивирована. Ученик должен знать, ради чего он это делает, и иметь четко поставленную конкретную цель изучения иностранного языка. Цель может состоять в том, чтобы, например, овладеть английским языком, чтобы в подлиннике прочитать Шекспира, или иметь возможность непосредственного общения со сверстниками — английскими школьниками, или быть в состоянии самостоятельно разбираться в технической документации дисплейной техники, которой он увлекается и т. д. и т. п. Но это всегда должно быть конкретно, осязаемо, необходимо для ученика. Здесь важно отметить, что овладение иностранным языком в условиях школы, конечно, предполагает нормальный возрастной уровень умственного развития школьников и направленность их интересов на учебу. В противном случае усвоение языка не произойдет. Остается только видимость его изучения. Соответственно, при правильной организации преподавания этого учебного предмета как процесса решения имеющих познавательную коммуникативную ценность для ученика учебных задач он может быть усвоен в процессе адекватного педагогического общения учителя со школьниками. Как показывает опыт многих школ нашей страны, такое усвоение может быть не менее эф-

фективно, чем любого другого учебного предмета. Однако перед учителем иностранного языка и всем школьным коллективом возникает серьезная психологическая задача изменения стереотипа негативного отношения учеников к этой учебной дисциплине. Необходимо устранить из общественного сознания социальную установку непреодолимости и связанных с ней учебных трудностей овладения иностранным языком.

Заключая рассмотрение специфики иностранного языка как учебного предмета, отметим еще раз, что она относится прежде всего к его связи с родным языком и затем уже к его сопоставлению с другими учебными предметами по основаниям: 1) цель — средство; 2) предметность; 3) предельность; 4) однородность; 5) сочетание знаний и языковых действий; 6) субъективное переживание обучающимся трудности овладения и радости владения этим учебным предметом.

Конечно, учитель и сам без проведенного нами анализа иностранного языка всегда ощущает, чувствует специфику этого преподаваемого им учебного предмета. Однако полагаем, что изложенное выше рассмотрение иностранного языка и процесса овладения им, способствуя более полному и четкому осознанию его особенностей, может служить еще одним основанием построения целенаправленной программы обучения, адекватной специфике данного учебного предмета. В такой программе могут быть заранее учтены все его особенности и спрогнозированы трудности овладения им учащимися разных возрастных групп и с различными установками на изучение иностранного языка в школе.

Глава 3. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ В ПСИХОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Педагогическая психология, как известно, включает специальный раздел — «психология учителя», где подчеркивается важнейшая социальная роль учителя, его место, функции в обществе и анализируются предъявляемые к нему требования и формируемые по отношению к нему социальные ожидания. Соответственно, профессионально-педагогическая подготовка и самоподготовка учителя рассматриваются в качестве одной из ведущих проблем в педагогической психологии. Положение о важной, определяющей роли учителя в процессе обучения является общепризнанным во всех педагогических науках. Как еще в начале нашего века подчеркивал П. Ф. Каптерев, «личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, те или другие свойства его будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения» [84, с. 595]. Какие же свойства учителя были определены им как основные? Прежде всего были отмечены «специальные учительские свойства», к которым П. Ф. Каптерев отнес «научную подготовку учителя» и «личный учительский талант». «Первое свойство объективного характера и заключается в степени знания учителем преподаваемого предмета, в степени научной подготовки по данной специальности, по родственным предметам, в широком образовании; потом — в знакомстве с методологией предмета, общими дидактическими принципами, и, наконец, в знании свойств детской натуры, с которой учителю приходится иметь дело; второе свойство — субъективного характера и заключается в преподавательском искусстве, в личном педагогическом таланте и творчестве» [84, с. 595]. Второе включает и педагогический такт, и педагогическую самостоятельность, и педагогическое искусство. Учитель должен быть самостоятельным, свободным творцом, который сам всегда в движении, в поиске, в развитии. Мысль П. Ф. Каптерева о том, что творческого учителя и ученика объединяет, «связывает потребность самообразования и развития», и что они по сути представляют два противоположных конца одного поля, одной «лестницы», является основополагающей для понимания психологической природы и необходимости подлинного учебного сотрудничества учителя и учеников в процессе обучения.

Наряду со «специальными» учительскими свойствами, которые были отнесены к «умственным», П. Ф. Каптерев отметил и необходимые личностные — «нравственно-волевые» свойства учителя. К ним были отнесены беспристрастность (объективность), внимательность, чуткость (особенно к слабым ученикам), добросовестность, стойкость, выдержка, самокритичность, подлинная любовь к детям.

При этом, «любовь к детям и юношеству нужно отличать от любви к учительской профессии. Можно очень любить детей, глубоко симпатизировать юношеству и в то же время быть не расположенным к учительской деятельности; можно, наоборот, ничего не иметь против учительской деятельности, предпочитать ее даже другим, но не питать ни малейшего расположения ни к детям, ни к юношеству» [84, с. 606].

Очевидно, что только объединение подлинной любви к учащимся и «расположенность к профессии» обеспечивают гуманизацию образования.

Всеми современными исследователями отмечается, что именно любовь к детям следует считать *важнейшей личностной и профессиональной* чертой учителя, без чего невозможна эффективная педагогическая деятельность [161, с. 261]. В. А. Крутецкий добавляет к этому склонность человека работать и общаться с детьми. Подчеркнем также важность для учителя *желания* самосовершенствования, саморазвития, ибо, как точно отметил еще К. Д. Ушинский, учитель живет до тех пор, пока он учится, как только он перестает учиться, в нем умирает учитель. Эта важнейшая мысль подчеркивалась П. Ф. Каптеревым, П. П. Блонским, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинским.

Анализ общей ситуации учительского труда в настоящее время, показывающей подвижническую работу учителя, его включенность в улучшение школьного образования, к сожалению, однако не дает оснований для оптимизма, о чем свидетельствуют и материалы Съезда учителей (1989). Это, в частности, связано с тем, что многими из требуемых профессиональных качеств (и тем более их совокупностью) обладают не все учителя, и что очень серьезно, с исходным нежеланием некоторых учителей работать «учителем», случайностью выбора этой профессии. Так, было отмечено, что 51,6% студентов педвузов попали в него случайно [103, с. 237]. Такими же «случайными» они остаются и в профессиональной деятельности. Следовательно, возникает вопрос не только усиления точности профессионального отбора в педагогические вузы, но и проведения целенаправленной постоянной профессионально-педагогической подготовки и самоподготовки студентов педагогических вузов и работающих учителей к учительской деятельности прежде всего в плане осознания себя в качестве ее субъекта, формирования педагогического самосознания. Педагогическое самосознание включает образ — «Я»: идеальный и реальный, их постоянное соотношение как про-

цесс приближения к идеальному субъекту педагогической деятельности. Педагогическое самосознание включает также осознание самой деятельности как взаимодействия, взаимопонимания, психологического контакта с классом; возникающих трудностей, ошибок и просчетов; удач и правильных решений. Что же должно быть объектом осознания учителя в плане его психологической профессионально-педагогической подготовки?

Во-первых, его *профессиональные знания* (умения) и *качества* («свойства») и их соответствие тем функциям, которые должен реализовать учитель в педагогическом сотрудничестве с учениками,

во-вторых, его *личностные качества* как субъекта этой деятельности,

и в-третьих, его собственное *восприятие себя как взрослого* — человека, хорошо понимающего и любящего ребенка. Как отмечал В. А. Сухомлинский, «только тот станет настоящим учителем, кто никогда не забывает, что он сам был ребенком. Беда многих учителей (дети и особенно подростки называют их сухарями) заключается в том, что они забывают: ученик — это прежде всего живой человек, вступающий в мир познания, творчества, человеческих взаимоотношений» [187, с. 8]. Названные три плана профессионально-педагогической подготовки могут рассматриваться как три ее блока.

Очевидно, что разработанные в советской педагогической психологии и педагогике в трудах Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и в исследованиях Ф. Н. Гоноболина, Н. В. Кузьминой, А. И. Щербакова, В. А. Сластенина, И. В. Страхова и др. представления о профессиональных знаниях, умениях позволили выделить основные компоненты профессиональной программы учителя. Они отражают то, что он должен профессионально осознавать. Соответственно, они и должны выступить для него объектами профессионально-педагогической подготовки и самоподготовки. Показательно, что в этой области психолого-педагогического знания подготовка учителя и рассматривается преимущественно в плане ознакомления его с основными педагогическими функциями, реализующими их действиями (умениями) и лежащими в их основе способностями.

Итак, переходим к рассмотрению первого блока профессионально-педагогической подготовки учителя иностранного языка. Н. В. Кузьминой [97, 98, 99, 100], А. И. Щербаковым [211] и другими исследователями были определены основные функции учителя (конструктивная, организаторская, коммуникативная, гностическая). По содержанию они во многом совпадают с выделенными ранее Ф. Н. Гоноболиным педагогическими способностями. Эти функции были затем соотнесены с теми умениями, которые лежат в основе профессиональной программы учителя-предметника, в частности, учителя иностранного языка. При этом отметим, что хотя А. И. Щербаков [211] и В. А. Сластенин [180], вы-

деляя педагогические функции на основе учета определяемых и описанных Н. В. Кузьминой основных способностей (коммуникативной, организаторской, конструктивной и стержневой для каждой из них — гностической), даже называют их так же, они не ставят специально вопрос, совокупность каких способностей человека обеспечивает возможность реализации этих педагогических функций. Нам кажется, что в плане осуществления профессионально-педагогической подготовки учителя и его самоподготовки, саморазвития этот вопрос очень важен. Ведь именно способности первичны, они — основа функций, они развиваются в деятельности и определяют пригодность человека к ней, именно они и должны быть прежде всего объектом осознания учителем. Хочу специально обратить внимание читателя на исследование А. К. Марковой, С. Д. Литвин, в котором авторы понимают педагогические способности «не только как сочетание качеств личности, обеспечивающих успешность педагогической деятельности, но и как *профессиональную активность учителя по перестраиванию педагогической ситуации*» [118, с. 4]. Определяя разный уровень развития этих способностей по критериям обобщенности, нестереотипности и диалогичности перестраивания ситуации, С. Д. Литвин выявляет и совокупность условий, формирующих такую способность. К ним относятся прежде всего благоприятное межличностное общение в школе и с другими учителями, обладающими другими структурами этой способности. При этом существенно, что многие исследователи отмечают необходимость постоянного совершенствования способности, ибо, как отмечал С. Л. Рубинштейн, «процесс развития способностей человека есть процесс развития человека... Освоение человеком определенных знаний и способов действия имеет своей предпосылкой, своим внутренним условием уровень умственного развития, развития умственных способностей...» [172, с. 27].

Для педагогической психологии большое значение имеет разработанная Ф. Н. Гоноболиным на этой общетеоретической основе *совокупность педагогических способностей* (дидактические, академические, перцептивные, экспрессивные, авторитарные, коммуникативные, организаторские [37]). Эта трактовка была развита Н. Д. Левитовым, В. А. Крутецким и др. Соответственно, педагогические способности имеют следующее содержание:

«1. *Дидактические способности* — способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль. Учитель с дидактическими способностями умеет в случае необходимости соответствующим образом реконструировать, адаптировать учебный материал, трудное делать легким, сложное — простым, непонятное, неясное — понятным.

Профессиональное мастерство, как мы его понимаем сегодня, включает способность не просто доходчиво преподносить знания, популярно и понятно излагать материал, но и способность организовать самостоятельную работу учащихся, самостоятельное получение знаний, умно и тонко «дирижировать» познавательной активностью учащихся, направлять ее в нужную сторону.

2. *Академические способности* — способности к соответствующей области науки (к математике, физике, биологии, литературе и т. д.). Способный учитель знает предмет не только в объеме учебного курса, а значительно шире и глубже, постоянно следит за открытиями в своей науке, абсолютно свободно владеет материалом, проявляет к нему большой интерес, ведет хотя бы очень скромную исследовательскую работу.

3. *Перцептивные способности* — способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний. Способный учитель, воспитатель по незначительным признакам, небольшим внешним проявлениям улавливает малейшие изменения во внутреннем состоянии ученика.

4. *Речевые способности* — способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики.

Речь способного учителя на уроке всегда обращена к учащимся. Сообщает ли учитель новый материал, комментирует ли ответ ученика, выражает или одобрение или порицание, речь его всегда отличается внутренней силой, убежденностью, заинтересованностью в том, что он говорит. Выражение мысли ясное, простое, понятное для учащихся.

5. *Организаторские способности* — это, во-первых, способности организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способности правильно организовать свою собственную работу.

Организация собственной работы предполагает умение правильно планировать и самому контролировать ее. У опытных учителей вырабатывается своеобразное чувство времени — умение правильно распределять работу во времени, укладываться в намеченные сроки.

6. *Авторитарные способности* — способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета (хотя, конечно, авторитет создается не только на этой основе, а, например, и на основе прекрасного знания предмета, чуткости и такта учителя и т. д.). Авторитарные способности зависят от целого комплекса личностных качеств учителя, в частности его волевых качеств (решительности, выдержки, настойчивости, требовательности и т. д.), а также от чувства ответственности за обучение и

воспитание школьников, от убежденности учителя в том, что он прав, от умения передать эту убежденность своим воспитанникам.

7. *Коммуникативные способности* — способности к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.

8. *Педагогическое воображение* (или прогностические способности) — это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся, связанном с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

9. *Способность к распределению внимания* одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для работы учителя. Способный, опытный учитель внимательно следит за содержанием и формой изложения материала, за развертыванием своей мысли (или мысли ученика), в то же время держит в поле внимания всех учащихся, чутко реагирует на признаки утомления, невнимательности, непонимания, замечает все случаи нарушения дисциплины и, наконец, следит за своим собственным поведением (позой, мимикой и пантомимикой, походкой)» [104, с. 294—299; а также 74, 97].

Из перечисленных групп способностей учителя необходимо прежде всего обратить внимание на академические способности. Обычно высокий уровень их сформированности у учителя-предметника принимается как сам собой разумеющийся. Однако, сейчас все большую обеспокоенность вызывает именно предметный профессионализм учителя вообще и особенно учителя иностранного языка. Это, в частности, объясняется тем, что хотя специфика данного учебного предмета *обязывает учителя* каждый день работать над языком, для того, чтобы обеспечить требуемый уровень владения им в разных условиях общения, человек не всегда это делает. Но совершенно очевидно, что даже при выполнении этого условия для успешности такой работы должны быть определенные предпосылки. В качестве таковых выступают иноязычные способности. Соответственно, в профессионально-педагогическую подготовку учителя и его самоподготовку включается самостоятельная проблема — определение учителем уровня развития своих иноязычных способностей.

«Широко принятое определение способностей состоит в том, что это свойства индивида, ансамбль которых обуславливает успешность выполнения определенной деятельности. Имеются в виду свойства, которые развиваются онтогенетически в самой деятельности и, следовательно, в зависимости от внешних условий» [172, с. 9]. Исследуя проявление этих свойств, авторы нередко включают в определение соответствующих способностей не только своеобразие протекания психических процессов, но и некоторые черты личности. Так, исследователь литературно-творческой способности, т. е. способности образно

выражать мысль, В. П. Ягункова подчеркивает, что «индивидуально-психологические особенности отдельных психических процессов (восприятия, памяти и т. д.) сами по себе не определяют еще наличия или отсутствия литературных способностей, не являются их компонентами» [216, с. 200]. Компоненты способностей — сложные психические образования субъекта деятельности. Они служат предпосылкой деятельности и сами формируются в ее процессе.

В. П. Ягункова выделяет такие компоненты способности образно выражать мысли, как впечатлительность, хорошая память (как образная, так и словесно-логическая), способность к созданию новых образов, легкость возникновения состояния сопереживания, богатство словесных ассоциаций и другие. Совершенно очевидно, что эти компоненты — сложные комплексы как психических процессов, например, словесная память, так и индивидуально-психологических особенностей личности, как эмоциональность.

Проблема иноязычных способностей является одной из сложных и все еще недостаточно изученной, хотя и всесторонне изучаемой в психологии (Б. В. Беляев, П. Пимслер, Дж. Кэррол, Ю. А. Веденяпин, Г. Г. Сабурова, А. И. Яцкевичус, М. Г. Каспарова, М. К. Кабардов и др.). К определению иноязычных способностей подходят с трех сторон: а) с позиции выявления способностей к различным аспектам языка и речевым умениям, речевым процессам рецепции и продукции; б) с позиции определения особенностей психических процессов — восприятия, памяти, мышления, являющихся ядром структуры способностей применительно к усвоению языкового материала, и в) с точки зрения определения влияния индивидуально-психологических, характерологических, личностных особенностей человека — воли, эмоций, типа темперамента, экстраверсии (интроверсии) и т. д. — на успешность овладения и владения иностранным языком.

Анализируя психологическую природу иноязычно-речевых способностей в рамках первого направления их изучения, Б. В. Беляев считал, что можно говорить о десяти категориях таких способностей. Из них «четыре связаны с владением основными аспектами языка..., четыре — с выполнением основных речевых процессов (способности слушания, говорения, чтения и письма на иностранном языке), а две являются общими, центральными (основными) способностями, из которых иноязычное мышление является как бы фокусом сосредоточения всех речевых способностей, а чувство языка — языковых способностей» [17, с. 195].

Не обсуждая правомерности такого подхода к проблеме иноязычно-речевых способностей, отметим только, что иноязычное мышление, входящее в ядро способностей, определяется Б. В. Беляевым в качестве одной из основных способностей наряду с «чувством языка». Раскрывая понятия частной способности слушания, Б. В. Беляев отмечает и «способность их (слов. — И. З.) удержания в памяти в течение некоторого промежутка времени для того, чтобы происходило схватывание

отдельных мыслей и их целостных объединений» [17, с. 193]. Другими словами, автор подчеркивает необходимость изучения памяти для определения речевых способностей.

Проведенные нами (Ю. А. Веденяпин, И. А. Зимняя, Н. Н. Иванова, Г. В. Стрелкова, С. Д. Толкачева) исследования иноязычных способностей в рамках второго подхода выявили значимую связь между уровнем развития определенных показателей психических процессов и успешностью овладения иностранным языком [26, 63]. В качестве таких показателей выступили: объем оперативной памяти, вероятностное прогнозирование, скорость языкового обобщения (выявление языкового правила), слуховая дифференциальная чувствительность.

Два названных (условно разграниченных) подхода наиболее тесно объединены в работах П. Пимслера, Дж. Кэррола, Л. Якобовица, где приводятся четыре вида языковых способностей. Два из них относятся к грамматике — это «грамматическая чувствительность» как способность определять грамматическую форму и способность выведения грамматического правила, эталона. Третий относится к лексике — способность механического запоминания «большого количества ассоциаций за короткое время». Четвертый вид — это способность фонетического кодирования, т. е. «способность так кодировать воспринимаемый на слух фонетический материал, чтобы можно было через несколько секунд узнать его, идентифицировать и запомнить» [226, с. 237]. Очевидно, что определение этих способностей обладает большой диагностической силой. Третий подход наиболее явно представлен в работах исследовательской группы М. Г. Каспаровой [86, 87], которая показала значимую связь личностных и коммуникативных особенностей человека с его успешностью овладения иностранным языком. Здесь уместно обратить особое внимание на коммуникативные способности учителя, которые являются наряду с предметными ведущими в обучении иностранному языку. Однако, как было показано, многие учителя не характеризуются такими способностями. По данным специального исследования И. Е. Шелейко, только 12% будущих учителей могут быть отнесены к людям, имеющим высокий уровень развития коммуникативных способностей [140, с. 131—132].

Все сказанное выше свидетельствует о том, что определение уровня развития иноязычных способностей (их природа уже описана [80]) является одной из полезных задач для учителя иностранного языка в процессе его профессионально-педагогической подготовки и самоподготовки.

Содержание педагогических способностей раскрывается через определенные действия, умения учителя. Есть умения, в которые включается содержание нескольких способностей, например, соотносимое с дидактической способностью умение организовывать самостоятельную работу учащихся есть по сути умение организовать работу других, что предполагает организаторскую спо-

способность. Умения, раскрывающие перцептивную способность, очень близки к умениям, входящим в «способность к распределению внимания» и т. д. Это может свидетельствовать о том, что в основе определенных учительских действий (умений), а тем более их совокупности, которой реализуется та или иная педагогическая функция, могут лежать несколько способностей. Соответственно, знание учителем своих способностей и уровня их развития составляет важный компонент самоподготовки и профессионально-педагогической подготовки учителя.

Переходя к анализу педагогических функций, осознание которых учителем делает его деятельность более четкой, регулируемой и, в силу этого более результативной, прежде всего определим их связь с умениями и способностями учителя в его педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность учителя, как известно, реализуется в определенных педагогических ситуациях. Педагогическая (учебная) ситуация рассматривается нами как единица учебного процесса. Сама ситуация реализуется совокупностью разнообразных умственных и учебных действий ученика и учителя — перцептивных, мнемических, коммуникативных, предметно-преобразующих, исследовательских, контрольных (самоконтрольных), оценивания (самооценивания) и т. д. Со стороны учителя эти действия подчинены определенным целям и направлены на решение тех или иных педагогических задач, осознанно (целенаправленно) или стихийно, интуитивно создаваемых им в педагогических ситуациях. Определенная совокупность таких разнородных действий и определяет ту или другую психолого-педагогическую функцию, по С. Ф. Шатилову.

В предложенной разработчиками этой проблемы (Н. В. Кузьмина, А. И. Шербаков, В. В. Богословский, А. Д. Боборыкин, Ю. В. Кожухов, В. А. Сластенин и др., а применительно к иностранному языку — С. Ф. Шатилов, К. И. Соломатов, Е. С. Рабунский и др., а также см. [205]) трактовке все педагогические функции разделяются на *две группы* — *целеполагающие* и *организационно-структурные функции*. В *первую группу* входят ориентационная, развивающая, мобилизующая (стимулирующая психическое развитие учащихся) и информационная функции.

Эта группа функций, очевидно, соотносится с дидактическими, академическими, авторитарными, коммуникативными способностями человека. И здесь возникает важная психологическая проблема профессионально-педагогической подготовки учителя иностранного языка, проблема не только определения (диагностирования) уровня актуального развития этих способностей, но и целенаправленного формирования тех из них, проявление которых недостаточно выявлено в реализации целеполагающих функций.

Обобщив материалы многих исследований этой проблемы,

Е. С. Ильинская зафиксировала общее содержание входящих в первую группу конструктивной, организаторской, коммуникативной и гностической функций. Так, «конструктивная функция обеспечивает: а) отбор и организацию содержания учебной информации, которая должна быть усвоена учащимися; б) проектирование деятельности учащихся, в которой информация может быть усвоена; в) проектирование собственной будущей деятельности и поведения, какими они должны быть в процессе взаимодействия с учащимися.

Организаторская функция реализуется через организацию: а) информации в процессе сообщения ее учащимся; б) различных видов деятельности учащихся; в) собственной деятельности и поведения в процессе непосредственного взаимодействия с учащимися.

Коммуникативная функция предполагает: а) установление правильных взаимоотношений с учащимися; б) с другими учителями, с администрацией школы.

Гностическая (исследовательская) функция предусматривает изучение: а) содержания и способов воздействия на других людей; б) возрастных и индивидуально-психологических особенностей других людей; в) особенностей процесса и результатов собственной деятельности, ее достоинств и недостатков» [75, с. 105—106; 76, с. 10—11].

Очевидно, что эти четыре педагогические функции — конструктивная, организаторская, коммуникативная и гностическая — предполагают высокий уровень развития академических, перцептивных, речевых (экспрессивных) и коммуникативных способностей человека, что также должно быть объектом осознания самого учителя иностранного языка.

Говоря о реализации педагогических функций учителями-предметниками, необходимо подчеркнуть необходимость учета и отражения в этих функциях содержания специфики учебной дисциплины, в нашем случае, иностранного языка, и самой педагогической деятельности по его преподаванию. *Специфической особенностью педагогической деятельности учителя иностранного языка, определяемой спецификой учебного предмета, которая отмечалась выше, является то, что обучение иностранному языку осуществляется в ситуации, где учитель должен управлять не только процессом усвоения учащимися учебного (языкового) материала, но и процессом общения на иностранном языке.* Более того, на уроке иностранного языка общение является и целью обучения. Это объясняет особую значимость коммуникативной функции в педагогической деятельности учителя иностранного языка.

Учет специфики иностранного языка как учебного предмета позволил С. Ф. Шатилову, К. И. Саломатову, Е. С. Рабунскому [205] подчеркнуть и специфику функций учителя иностранного языка, что находит отражение и в уточнении их названий.

Подробное описание педагогических функций учителя иностранного языка дано в работе Е. С. Ильинской «Психологический анализ урока иностранного языка» [76, с. 61—73].

Так, к целеполагающим функциям педагогической деятельности учителя иностранного языка отнесены мотивационно-стимулирующая (ср. определение ее как мобилизующей в общей педагогике), информационно-ориентировочная (где объединены в одну две существующие в общей педагогике), развивающая и воспитывающая (последняя трактуется применительно к иностранному языку в более широком смысле, чем ориентационная).

Вторая группа — операционно-структурные функции учителя иностранного языка — представлена: а) конструктивно-планирующей, в которую входят, в свою очередь, конструктивно-содержательная, конструктивно-оперативная и конструктивно-материальная деятельность учителя; б) организаторской, коммуникативно-обучающей и в) исследовательской (гностической) функциями. Естественно, что особый интерес для учителя иностранного языка представляет коммуникативно-обучающая функция, включающая элементы организаторской и мотивационно-стимулирующей функции (действия), в связи с тем, что общение является формой, средством и целью обучения в преподавании иностранного языка. Достаточно полно и убедительно представленность этой функции на уроках была показана С. Я. Ромашиной [169]. Автором было проведено специальное исследование речевых действий учителя на уроке иностранного языка, реализующих коммуникативную функцию (на основе анализа 15 209 речевых высказываний учителей и стажеров разных школ). С. Я. Ромашиной были выделены четыре функциональных ряда или «гнезда» речевых поступков (функций учителя иностранного языка): 1) *стимулирующие*; 2) *реагирующие*, которые включают: а) оценочные и б) корректирующие; 3) *контролирующие*; 4) *организующие*; последние включают действия: а) направляющие внимание учащегося на восприятие, запоминание и воспроизведение; б) обеспечивающие готовность учащегося на предстоящую работу с текстом, картинкой, фильмом и т. д.; в) указывающие на последовательность и качество выполнения заданий, инструкций; г) организующие хоровую, парную, групповую, индивидуальные формы работы на уроке; д) регулирующие порядок, дисциплину учащихся на уроке. Автором было показано, что наиболее часто представлены на уроке организующие действия учителя, т. е. (организующая функция) — 60%. Стимулирующие и положительно оценивающие реагирующие действия учителя представлены очень слабо — 17% и 13% соответственно. Настораживает вывод автора о том, что на уроках иностранного языка недостаточно реализуются подсказывающие, направляющие действия учителя и что среди груп-

пы реагирующих действий учителя доминируют отрицательно воздействующие на учеников. Такая ситуация на уроке иностранного языка противоречит основному педагогическому правилу об обязательном доминировании положительного подкрепления ученика в форме поощрения, оценивания, поддерживания, успокаивания и т. д.

Для учителя иностранного языка может представлять значительный интерес составленный С. Я. Ромашиной перечень (номенклатура) педагогических коммуникативных умений, которыми он должен обладать в сфере коммуникативных способностей.

В соответствии с четырьмя «гнездами» педагогических функций, автор выделяет четыре «гнезда», группы таких умений.

В первую группу входят умения «аутентично и вариативно» стимулировать речемыслительную деятельность учащихся: побуждать к монологическому высказыванию; побуждать их самих задавать вопросы, отвечать, высказывать собственное мнение; побуждать иллюстрировать учебный материал собственными примерами и т. д.

Вторую группу составляют умения «аутентично и вариативно» реагировать на типичные ситуации вербального общения: давать общую оценку разных видов речевой деятельности учащегося; уметь обоснованно, аргументированно выставлять оценку; вносить коррективы в речевые действия учащихся; уметь поддерживать интерес учащихся, желание высказаться и т. д.

Третья группа включает умения «аутентично и вариативно» контролировать деятельность учащихся на уроке, проверять понимание учебного материала; контролировать правильность выполнения действия учащимися; контролировать применение учебного материала и т. д.

В четвертую группу объединены автором умения «аутентично и вариативно» создавать условия для организации познавательных речевых действий на уроке: направлять внимание учащихся на восприятие и понимание учебной информации; обеспечивать их готовность к работе, оценивать; организовывать разнообразные речевые формы работы, обеспечивать дискуссионность на уроке и т. д.

Наряду с коммуникативно-обучающей функцией большой интерес для учителя иностранного языка представляет анализ и исследовательской (гностической) функции. Она основывается на способности человека правильно, т. е. адекватно воспринимать, понимать, оценивать другого человека и в то же время на адекватности его собственной оценки, т. е. самооценки. Объектом исследовательской функции является прежде всего сам учитель. Она может проявляться, например, при психологическом анализе собственного урока, собственной педагогической деятельности, отношений с коллективом, учениками и т. д. Личностная рефлексивность учителя, уровень развития его рефлексивного мышления в значительной мере определяет успешность реализации исследовательской функции по отношению к самому себе. Объектами исследования могут быть и другие компоненты, фак-

торы педагогического процесса. Среди всех объектов исследования учителя ученик занимает основное место. Изучение, исследование личности ученика, его учебной деятельности, статуса в школьном коллективе всеми названными выше методами педагогической психологии является одним из важнейших профессиональных аспектов педагогической деятельности учителя. Такое изучение выступает и в качестве самостоятельной познавательной задачи учителя и служит определенным условием успешности организации им самой деятельности. При этом, как подчеркивается, исследовательская функция может наиболее успешно «... осуществляться при наличии у учителей потребности к самообразованию и совершенствованию своего педагогического мастерства» [75, с. 113] и, конечно, при определенных исследовательских навыках. Естественно, что гностическая (исследовательская) функция предполагает развитие умения анализировать, систематизировать, обобщать, классифицировать, оценивать, структурировать подлежащие исследованию явления, их связи и отношения. Другими словами, все гностические (познавательные) действия человека [перцептивные (восприятие), мнемические (память), мыслительные, действия оценивания и др.] включаются в реализацию исследовательской функции учителя. Более того, осуществление этой функции в динамичных условиях урока иностранного языка требует хорошего, осознанного владения всеми методами педагогической психологии — наблюдением, беседой, экспериментом, анкетированием и др., о которых говорилось выше.

Анализируя умения учителя в целом, нельзя не согласиться с А. И. Щербаковым и А. В. Мудриком, что в собственно дидактическом плане все они сводятся к трем основным: «1) умению переносить известные учителю знания, варианты решения, приемы обучения и воспитания в условия новой педагогической ситуации...; 2) умению находить для каждой педагогической ситуации новое решение; 3) умению создавать новые элементы педагогических знаний и идей и конструировать новые приемы для решения конкретной педагогической ситуации» [161, с. 274]. Отметим здесь важность определения педагогической ситуации как единицы учебного процесса. В то же время подчеркнем, что все рассмотренные выше педагогические умения по сути представляют решение самых разнообразных задач в различных педагогических ситуациях. «Процесс решения представляется следующим образом: соотнесение социально-заданных целей с выявленной ситуацией, выдвижение гипотез, их проверка и оценка принятия решения» [148, с. 20]. И что особенно важно, что педагогу приходится принимать несколько решений одновременно, принимая и проигрывая разные роли [236].

Таким образом, отметим еще раз, что осуществление педагогических функций основывается на способностях и проявляется в определенных действиях — (умениях) учителя. Вернемся те-

перь к ответу на вопрос, что же должно быть объектом профессионально-педагогической подготовки учителя? Прежде всего сами способности, которые развиваются в деятельности. Организация и осуществление самой деятельности, как известно, предпосылается наличием потребности и стимулируется затем переживанием ее удовлетворения. Соответственно, возникает цепочка таких объектов осознания учителем — потребность как «необходимость», «нужда» в развитии способности в процессе деятельности, переживание удовлетворения от результатов деятельности, сама способность и только затем профессионально-педагогические умения. Это составляет **первый блок** профессионально-педагогической подготовки (и самоподготовки) учителя, который и был рассмотрен нами выше.

Вторым блоком профессионально-педагогической подготовки являются личностные качества учителя, на что обратил внимание еще П. Ф. Каптерев. Исследователи отмечают обязательность таких качеств как целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, скромность, наблюдательность, контактность. Специально подчеркивается необходимость такого качества ума, как остроумие, а также ораторских способностей, артистичности натуры. Особенно важными являются такие качества учителя, как готовность к пониманию психических состояний учеников и сопереживанию, т. е. эмпатия, и потребность в социальном взаимодействии. Большое значение придается исследователями и «педагогическому такту», в проявлении которого выражается общая культура учителя и высокий профессионализм его педагогической деятельности и направленности [146].

Рассмотрим личностные и индивидуальные качества учителя также и с позиции требований, которые предъявляет сегодня школа к учителю иностранного языка. Полагаем, что учитель иностранного языка должен отвечать одновременно трем уровням требований, предъявляемых к этой профессии. Требования первого уровня предъявляются к учителю вообще как к носителю профессии и к учителю иностранного языка, в частности. Они безотносительны к социальным условиям, общественным формациям, учебному заведению, учебному предмету. Этим требованиям должен отвечать любой настоящий учитель вне зависимости от того, работает ли он при капитализме, социализме, в условиях сельской, городской школы, преподает ли математику, труд, язык и т. д. Требования второго уровня предъявляются к передовому учителю вообще, вне зависимости от учебного предмета, который он преподает. И третий уровень — это уровень требований только к учителю иностранного языка. Соответственно, учитель иностранного языка в современной школе должен отвечать всем уровням такой сужающейся пирамиды требований. Так, преподавателя иностранного языка вообще как учителя, человека, организующего и управляющего учебной деятельностью школьника *в любых ус-*

ловиях обучения, должен характеризовать: а) высокий профессионализм в области преподаваемого языка, который дает ему моральное право и предметную возможность учить других, б) подлинная объективность оценивания результатов и хода обучения и в) дидактичность, т. е. владение педагогическими умениями, позволяющими организовать учебный процесс. Это уровень его профессионализма, которым как само собой разумеющимся должен характеризоваться любой настоящий учитель.

Учителя нашей школы должны отличать (в силу тех методологических и общетеоретических принципов, на которых строится передовая педагогическая теория и практика обучения, например, принципа гуманизма, активности, сознательности, принципа развивающего обучения и др.) высокая социальная активность, гуманность, любовь к детям и воспитывающий характер педагогического воздействия. Показательно в этом отношении не только содержание, но даже само название книги В. А. Сухомлинского «Сердце отдаю детям» [187]. Руководствуясь этими требованиями, передовой учитель в средней школе относится к ученику как к активному субъекту учебной деятельности, партнеру педагогического общения, которое организуется по схеме: субъект — субъект. Здесь оба субъекта — уважающие друг друга, взаимодействующие стороны общения. Это план социальной характеристики учителя.

Учитель иностранного языка как предметник, характеризуясь всеми чертами, присущими учителю любой другой учебной дисциплины в условиях школы, определяется еще и специфическими чертами. Так, согласно А. А. Алхазисвили [7], учитель должен уметь найти, выбрать предмет общения, направить его таким образом, чтобы учащиеся не чувствовали его унижающего их превосходства ни в знаниях, ни в возрасте, ни в социальной роли учителя. Более того, А. А. Алхазисвили подчеркивает, что учитель иностранного языка, будучи партнером общения, должен быть заинтересован в процессе и результате этого общения. Если в какой-то момент учебного занятия в силу каких-либо причин у него нет этого интереса, то он должен быть столь артистичным, чтобы уметь не выявить его отсутствия.

Учителю иностранного языка должна быть присуща еще одна особенность, которая достаточно часто проявляется при обучении иностранному языку — умение быть одновременно и партнером, и учителем, направляющим речевое общение и исправляющим его недочеты. Это сложное педагогическое умение не авторитарного, не императивного, а поддерживающего, заинтересованного управления общением с учениками. Такое умение есть профессионально-предметное качество учителя иностранного языка.

Отвечая на вопрос, каким должен быть преподаватель, обучающий устной иностранной речи, А. А. Алхазисвили пишет: «... на фоне демократического стиля общения а) предпо-

даватель должен уметь становиться равноправным собеседником своих студентов (должен уметь освобождать их от воздействия своего авторитета, которым он в типично учебных ситуациях, безусловно, пользуется), б) он должен уметь изображать интерес к возникшей теме беседы, если даже она его не интересует (должен обладать необходимой для этого долей артистизма), в) он должен быть хорошим собеседником (мало самому говорить, но и уметь поддержать разговор» [7, с. 95].

В общепсихологическую характеристику учителя иностранного языка может быть включен и показатель его соответствия (как субъекта) самой педагогической деятельности. Нами выделяются три плана такого соответствия. Первый — это предрасположенность к педагогической деятельности (и пригодность к ней). Она выявляется в отсутствии анатомо-морфологических, физиологических и психологических противопоказаний к профессии, например таких, как тугоухость, косноязычие и др. Предрасположенность к педагогической деятельности предполагает некоторое стабильное единство нормы интеллектуального развития человека, положительного эмоционального тона (стеничность эмоции) и нормальный уровень развития лингвистических и коммуникативных способностей. Учитывая важность правильной организации учителем иностранного языка педагогического общения с учащимися, необходимо особое внимание обратить на наличие или специальное формирование именно этих способностей, ибо в настоящее время, как отмечает В. А. Кан-Калик, «педагог не знает структуры и законов педагогического общения, у него слабо развиты коммуникативные способности и коммуникативная культура в целом» [81, с. 11].

Второй план соответствия учителя своей профессии — это его личностная готовность к педагогической деятельности. Готовность предполагает широкую и системную профессиональную компетентность, стойкую убежденность человека, социально-значимую направленность личности, а также наличие коммуникативной и дидактической потребности, потребности общения, передачи опыта. Для учителя иностранного языка в этом плане существенна ненасыщаемая познавательно-лингвистическая потребность нахождения и расширения языковых средств формирования и формулирования мысли на иностранном языке; потребность в чтении и слушании иноязычных текстов; в то же время, у него должна быть потребность учить, передавать иноязычные знания, общаться на иностранном языке с более слабым, чем он сам партнером, обогащая его, поднимая на более высокий уровень иноязычного общения.

Включаемость в педагогическое общение и обучение ему выявляет третий план соответствия человека деятельности учителя. Она выражается в легкости, правильности установления контакта с собеседником, умении следить за реакцией собесед-

ника и самому адекватно реагировать на нее. В личностном плане «преподаватель, обучающий устной иностранной речи, должен относиться к типу людей, с которыми легко и интересно говорить» [6, с. 189].

Важно также отметить, что сама педагогическая деятельность, обуславливаясь индивидуально-психологическими особенностями человека, формирует некоторый свойственный именно ей стиль поведения, контур коммуникативных действий учителя. «Под влиянием специфики педагогического общения происходит нивелирование отрицательных проявлений таких индивидуально-психологических особенностей, как экстравертированность или интровертированность, в результате которого оптимизируется способ решения коммуникативных задач преподавателя в педагогическом общении независимо от его принадлежности к одному из двух типов», — подчеркивает исследователь этой проблемы Л. А. Хараева [198, с. 30].

Экстравертированность в общем психологическом смысле слова определяется как направленность психической энергии индивида во-вне, на общение, контакт с другими людьми. Интровертированность — полярная характеристика человека. Если экстраверт общителен, предпочитает взаимодействие с другими людьми самоуглублению, самоанализу, чтению книг, то интроверт характеризуется именно этими индивидуально-психологическими особенностями. Экстраверсия и интроверсия (термин был предложен в начале столетия К. Юнгом) представляют два типа таких особенностей [см. подробнее 160, с. 426].

В то же время показано, что каждый человек в зависимости от его индивидуально-психологических особенностей, и в частности от типа нервной деятельности, вырабатывает свой индивидуальный стиль педагогической деятельности. На основе комбинации динамических, содержательных и результативных характеристик педагогической деятельности А. К. Маркова, А. Я. Никонова выделили четыре типа таких стилей: эмоционально-импровизационный, эмоционально-методичный, рассуждающе-импровизационный и рассуждающе-методичный. Учителю предстоит определить свой стиль и, если есть необходимость, совершенствовать его. Вот какую характеристику эмоционально-импровизационного стиля дают авторы. «Вы обладаете многими достоинствами: высоким уровнем знаний, артистизмом, контактностью, проницательностью, умением интересно преподать учебный материал. Однако, вашу деятельность характеризуют и определяют недостатки: отсутствие методичности, недостаточное внимание к уровню знаний слабых учеников, недостаточная требовательность, завышение самооценки, повышенная чувствительность, обуславливающие вашу чрезмерную зависимость от ситуации на уроке.

В результате — у ваших учеников стойкий интерес к изучаемому предмету и высокая познавательная активность с не-

прочными знаниями, недостаточно сформированными навыками...» [134, с. 45] и т. д. На материале приведенной характеристики хорошо видна зависимость учебного процесса от стиля учителя, который, в свою очередь, обусловлен целым рядом его индивидуально-психологических особенностей.

Существенно, что приведенные выше характеристики учителя иностранного языка соотносятся с теми чертами, которые определяют успех общения вообще, согласно В. Леви, В. А. Кан-Калику. Такими чертами являются: интерес к людям, быстрая и точная реакция на собеседника, артистизм, доброе, оптимистическое, открытое, без агрессии отношение к людям, отсутствие предвзятости и тревожности. Очевидно, что именно учителю иностранного языка в силу специфики учебного предмета, требующего организации педагогического общения как средства (условий) и цели обучения, необходимо целенаправленно формировать у себя эти качества, если они недостаточно выявлены. В работе В. А. Кан-Калика [81] приводится тест-анкета В. Ф. Ряховского для определения уровня общительности человека и даются конкретные упражнения по ее формированию, к чтению которой мы и отсылаем читателя.

Третий блок профессионально-педагогической подготовки — это самоощущение человека как учителя детей, его внутреннее чувство по отношению к себе как человеку, сохранившему детство в себе и радующемуся этому. Учитель иностранного языка как партнер общения должен быть всегда готов к принятию позиции ребенка, пониманию его интересов, мотивов, ценностей, действий. Он должен уметь играть с ребенком, входить в игру сам, переживая удовлетворение от нее. Показателен в этом плане опыт работы Ш. А. Амонашвили с шестилетками, в которой учитель «растворяется» в общении с детьми как взрослый, он становится «своим» для ребят. Его не боятся, ему доверяют, с ним советуются, у него и с его помощью учатся, его уважают действительно [8].

Таким образом, можно сказать, что профессионально-педагогическая подготовка учителя — многообъектное явление. Учитель прежде всего должен представить, осознать эти объекты, увидеть степень своего соответствия (по всем блокам) требованиям и специфике педагогической деятельности и наметить программу профессионального самосовершенствования. Однако при этом целесообразно все время иметь в виду, что эта программа должна реализовать оба плана этого самосовершенствования: профессионально-деятельностный и профессионально-личностный. Подготовка в профессионально-личностном плане включает развитие, формирование *«профессионально-педагогической направленности..., педагогических способностей..., профессионально необходимых качеств личности педагога»*. Подготовка в профессионально-деятельностном плане предполагает овладение... *профессионально необходимыми знаниями и форми-*

рование и развитие на их основе *профессионально необходимых умений*» и объединяющий эти направления план «формирования... профессионально-педагогического самосознания» [77, с. 30].

Заключая рассмотрение психологических характеристик учителя иностранного языка как субъекта педагогической деятельности и педагогического общения, отметим, что его деятельность оценивается им самим, коллегами, администрацией и учащимися. Оценка последних, естественно, является наиболее значимой для каждого учителя. Исследования Н. В. Витт, М. Г. Каспаровой [28] студенческой аудитории показали, что студенты более всего ценят в преподавателе иностранного языка профессиональные качества, среди которых основное место занимают коммуникативные, личностные и интеллектуальные. Это может быть распространено и на школьного учителя. Авторы отмечают, что ответы студентов и преподавателей на один и тот же вопрос анкеты: «Какие качества преподавателя иностранного языка вы считаете наиболее ценными?» существенно различаются. Так, наиболее ценными среди поставленных на первое место профессиональных качеств преподавателя студенты считают коммуникативные качества — 52,5%. По мнению же самих преподавателей, более важно знание языка — 42,7%, тогда как умение устанавливать контакт имеет индекс 16%. Это означает, что преподаватели в большинстве своем не осознают, что именно характер педагогического общения в значительной мере определяет эффективность учебного сотрудничества. С другой стороны, это лишний раз подчеркивает специфику самого учебного предмета, направленного на овладение учащимися новыми языковыми средствами выражения мысли.

Мы рассмотрели основные вопросы профессионально-педагогической подготовки учителя иностранного языка — предмет, функции, умения, особенности и т. д., взятые как бы изолированно. Но учитель — это целостный, активно действующий субъект педагогического общения, определенная целостная система. Возникает вопрос, как может быть представлена эта целостность? Полагаем, что она может рассматриваться как некоторый обобщенный психологический портрет учителя иностранного языка. Психологический портрет (а не «профиль») рассматривается как метафорическая форма представленности обобщенного личностно-профессионального образа (image) учителя. Характеристики этого образа складываются постепенно в общественном сознании в результате наблюдений эмпирических (опытных), теоретических и экспериментальных обобщений.

Будем исходить также из того, что наиболее явно все характеристики такого портрета представлены в психологическом портрете учителя иностранного языка в дошкольном или младшем школьном обучении. Именно здесь, в силу особой сложности организации педагогического общения, должно быть пол-

ное и явное *сочетание* всех благоприятствующих эффективности этого процесса индивидуально-психологических и профессиональных качеств учителя. При этом необходимо еще раз подчеркнуть положение, что основа овладения иностранным языком лучше всего закладывается до школы, в возрасте 5—6 лет. И если обучение не прерывно продолжается и в школе, то это одна из предпосылок его успешности. Уместно, правда, напомнить, что занятия языком должны проводиться не менее 3—4 часов в неделю, ибо одного часа в неделю, согласно Дж. Кэрролу, П. Якобовицу и др., недостаточно, и весь процесс, сколько бы он потом ни продолжался, не эффективен [226, с. 232—233].

Перейдем к рассмотрению психологического портрета учителя как целостной системы. Говоря об учителе иностранного языка в дошкольном и младшем школьном обучении, отметим, что он должен в наивысшей степени характеризоваться спецификой его профессионально-предметных, личностных (индивидуально-психологических) и коммуникативных (интерактивных) качеств в их совокупности по сравнению с учителем любого другого уровня и формы обучения (школьного, курсового, домашнего и др.). Это обусловлено прежде всего возрастными особенностями обучаемых, целью, содержанием, преимущественно игровой формой обучения как ведущим видом деятельности ребенка в этот период, в качестве которой выступает ролевая игра, в терминах Д. Б. Эльконина. Специфичным для такого учителя является и то, что он одновременно и прежде всего должен быть *воспитателем*. Его усилия в целом должны быть направлены на формирование и *развитие личности ребенка средствами иностранного языка*. В силу этого усвоение языка не есть самоцель. Это инструмент личностного, интеллектуального, социального развития дошкольника и его подготовки к школе в общем контексте теории развивающего обучения В. В. Давыдова. Важным здесь является положение, что личность учителя, его состояние, включенность в игровое обучение дошкольника полностью отражаются на состоянии, поведении, личностных проявлениях детей не только в процессе обучения, но и в последующие годы. «Прежде всего должно быть подчеркнуто, что условия работы учителя, его личность несомненно оказывают влияние на учеников. Слабый, выработавшийся, не сильный духом, неустойчивый учитель делает учеников не сильными духом, усталыми, неустойчивыми, не эффективными в обучении, беспокойными» [232, с. 601].

Будем считать, что психологический портрет учителя иностранного языка, как и учителя любого другого предмета, включает следующие структурные компоненты — 1) *индивидуальные* качества человека, т. е. его особенности как индивида — темперамент, задатки и т. д.; 2) его *личностные* качества, т. е. его особенности как личности — социальной сущности человека; 3) *коммуникативные* (интерактивные) качества; 4) *статусно-позицион-*

ные, т. е. особенности положения, роли, отношений в коллективе; 5) *деятельностные* (профессионально-предметные); 6) *внешнеповеденческие* показатели. Специфика набора и сочетания этих качеств в каждом из названных выше компонентов определяет психологический портрет учителя иностранного языка для каждого этапа обучения этой дисциплине и, в частности, в дошкольном учреждении.

К необходимым *индивидуальным* качествам такого учителя должны быть отнесены: 1) сила, уравновешенность, подвижность, высокая мобильность нервной системы как показатели высшей нервной деятельности; 2) умеренная экстравертированность; 3) стеничность эмоций и эмоциональная (т. е. преимущественность положительных эмоций — радость, удовольствие и др.) устойчивость (считаю, что невротизм учителя профессионально противопоказан в дошкольных учреждениях); 4) уровень интеллектуального развития по сенсорно-перцептивно-мнемо-логическим показателям (т. е. по показателям восприятия, памяти, мышления) и по характеристикам внимания не ниже нормального; 5) высокий уровень способности воображения, представления, фантазирования. Отмечая роль поло-возрастных индивидуальных качеств учителя, нельзя не высказать пожелания необходимости большей представленности мужчин в этой деятельности, как впрочем и вообще в учительской профессии в целом. Желательно также, чтобы учитель по иностранному языку у дошкольников и младших школьников был молодым человеком, уж если не хронологически, то обязательно по духу, по манере поведения. Это особенно важно, если учесть тенденцию переоценивания детьми возраста взрослых и их стремление — в силу воздействия массовой коммуникации — быть похожими на молодых кумиров.

К необходимым *личностным* (индивидуально-психологическим) качествам учителя в дошкольных учреждениях должны быть отнесены: а) адекватность самооценки и уровня притязаний, б) определенный оптимум тревожности, обеспечивающий интеллектуальную активность учителя, в) целенаправленность. В общечеловеческом смысле слова это обязательно должен быть добрый, расположенный к людям (к детям), сердечный, гуманный, внимательный и искренний к детям человек, который всегда имеет в виду их социальную незащищенность и может видеть себя в детях, встать на их позицию (Ш. А. Амонашвили).

Характеризуя *статусно-позиционные* качества учителя иностранного языка в дошкольном учреждении, необходимо подчеркнуть важность пластичности и легкости смены учителем социальных ролей (роль учителя, советчика, друга, родителя и т. д.), готовности принятия позиции ребенка [236].

Учитель должен проявлять уважительное, заинтересованное отношение к тем ценностям, которые составляют содержание позиции ребенка, каким бы оно простым или неинтересным ни

показалось. Здесь также важно знание учителем репертуара знакомых и значимых для дошкольников таких социальных ролей, как например, космонавты, учителя, спортсмены, бизнесмены и т. д. и атрибуты этих ролей. Иллюстративно в этом смысле письмо Ш. А. Амонашвили к детям-шестилеткам, только что принятым в школу, где учитель обращается к ученику как к товарищу, сотруднику, с которым вместе будет проходить обучение. «Здравствуй, дорогой... Я твой учитель. Меня зовут Шалва Александрович. Поздравляю тебя — ты поступаешь в школу, становишься взрослым. Надеюсь, что мы с тобой станем большими друзьями и что ты будешь дружить со всеми ребятами в классе. А знаешь, сколько у тебя будет товарищей? Тридцать пять. Школа у нас большая, в четыре этажа, с переходами. Ты уже взрослый и поэтому сам должен найти свой класс. Я буду ждать тебя в классе, буду рад познакомиться с тобой. Учитель» [8, с. 12]. Учитель — понимающий, уважающий ребенка товарищ, человек, вызывающий доверие.

Коммуникативные (интерактивные) качества учителя, обуславливаясь его индивидуально-личностными особенностями, отражают: а) особенности партнеров педагогического общения, в нашем случае, дошкольников, и специфику самой учебной дисциплины — иностранного языка, в частности, его «беспредметность» и то, что это и средство общения, и цель обучения. Учитывая особую чувствительность детей к неискренности, фальши, необходимо подчеркнуть важность такого качества учителя, как его общительность, подлинная заинтересованность в самом процессе общения, а не только в его результате как проверке усвоения учебного материала. При этом существенно, что для того, чтобы эффективно и радостно обеспечить детям процесс обучения, учителю необходимо владеть предметом общения, т. е. войти в мир мультфильмов, сказок, книг, пластинок, событий, в котором живет ребенок и, самое главное, принять самому этот мир. Как показывают исследования, наши представления об этом мире дошкольников упрощены, схематизированы, неточны и часто ложны. «А детство,— пишет В. А. Сухомлинский,— детский мир — это мир особенный. Дети живут своими представлениями о добре и зле, чести и бесчестии, человеческом достоинстве; у них свои критерии красоты, у них даже свое измерение времени: в годы детства день кажется годом, а год — вечностью» [187, с. 4].

Существенным для коммуникативных качеств учителя иностранного языка дошкольников и младших школьников является предпочтительность ими демократического стиля общения на основе «увлеченности совместной творческой деятельностью и дружеского расположения» (по В. А. Кан-Калику), предполагающего взаимное эмоциональное сопереживание этого процесса. В то же время необходимо подчеркнуть категорическое требование исключения саркастичности в общении с ребенком, нега-

тивного воздействия на «Я» ребенка, его критики в присутствии других детей [232, с. 219—220]. Здесь же важно отметить необходимость наличия у учителя качеств социальной перцепции, т. е. адекватного восприятия, понимания, реагирования на окружающих людей, правильного понимания детей.

Деятельностно-профессиональные качества учителя иностранного языка у дошкольников и младших школьников часто рассматриваются как проявление тех же, что и для других контингентов обучаемых, но в меньшей мере. Это положение находит отражение и в социальных установках людей, занятых распределением студентов на педагогическую работу. Часто лучшие по успеваемости студенты идут работать в вуз, средние — в школу и в дошкольные учреждения. Не оспаривая абсолютной правильности первого, нельзя категорически согласиться со вторым. Это абсолютно несправедливо по отношению к малышам-ученикам, только что включающимся в обучение. Надо исходить из того, что именно для дошкольников и младших школьников у учителя должно быть свободное, гибкое владение иностранным языком: многообразие, отточенность и вариативность язычных форм выражения, совершенное владение методическими приемами. Его должно характеризовать знание особенностей организации и управления игровыми методами обучения (игра предметная, ролевая, сюжетно-ролевая, с правилами) на основе точного и адекватного учета возрастных особенностей обучаемых, особенностей структуры их самосознания, интеллектуальной деятельности и поведения детей. Необходимо помнить слова В. Вундта «игра — дитя труда», но игра дело серьезное, особенно для детей. Практически это все реализация педагогических умений, основанных на академических, дидактических, организаторских способностях учителя, они и должны проявляться в таких его педагогических функциях, как информационная, организационная, контрольная и др.

Внешнеповеденчески учитель в дошкольном учреждении, являясь образцом для подражания, также должен располагать к себе детей воспитанностью, образованностью, культурой поведения, языковой компетентностью. Дети должны быть в плену личности говорящего на таком красивом и пока еще незнакомом для них иностранном языке.

Рассмотренные качества учителя иностранного языка дошкольников и младших школьников составляют в совокупности структуру психологического портрета. Конечно, он является идеальной моделью, но результат соотнесения с ней каждым из учителей может рассматриваться как внутренний стимул самосовершенствования и саморазвития.

Здесь необходимо отметить, что в настоящее время проблема психолого-педагогической подготовленности учителя целенаправленно исследуется на кафедре психологии МГПИ им. В. И. Ленина в работах, руководимых П. А. Просянским, В. А. Крутецким, Е. М. Никиревым и др. В Полтавском государствен-

ном педагогическом институте [140] специально изучается профессиональная ориентация школьников на профессию учителя. Можно полагать, что через некоторое время эта проблема получит свое решение.

В плане профессиональной направленности студентов педагогических вузов изучается профессиональная адаптация, профессиональная направленность и профессиональное становление будущего учителя, развитие уровня его профессиональных притязаний, зависимость формирования профессиональной направленности от личностных особенностей студента (его самооценки) и межличностных отношений в студенческой группе и многие другие проблемы. Психология учителя, специфика его труда и, в частности, труд учителя иностранного языка становятся, наконец, предметом специального заинтересованного изучения.

Заключая рассмотрение общепсихологических проблем профессионально-педагогической подготовки и самоподготовки учителя иностранного языка как важнейшего звена педагогического процесса, подчеркнем, что их успешное решение зависит от самого учителя. Он может полностью реализовать себя как личность, добиться эффективного выполнения целей обучения, организовать эффективное учебное сотрудничество и педагогическое общение, только осознав свои профессионально-личностные качества и желая их совершенствовать. Естественно, все это может быть осуществлено на основе личностно-деятельностного подхода к обучению, отвечающего тем требованиям, которые предъявляет современный этап развития народного образования к процессу обучения, к учителю.

Глава 4. ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ — ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ЕГО ОРГАНИЗАЦИИ

Сформулированный нами применительно к обучению иностранному языку личностно-деятельностный подход в настоящее время включается в общий контекст деятельностного подхода. Он определен концепцией общего среднего образования, выдвинутой временным научно-исследовательским коллективом в 1988 году (ВНИИК 1988) в качестве одного из системообразующих факторов перестройки всего школьного обучения, что придает еще большую значимость дальнейшей его разработке. Как отмечается авторами концепции, «деятельностный подход ориентирует не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения, на образцы и способы мышления и деятельности, на развитие познавательных сил и творческого потенциала ребенка. Этот подход противостоит вербальным методам и формам догматической передачи готовой информации, монологичности и обезличенности словесного преподавания, пассивности учения школьников, наконец, бесполезности самих знаний, умений и навыков, которые не реализуются в деятельности [95, с. 18] (выделено мной.— И. З.).

Естественно, что выдвинутые в «Концепции» деятельностный подход и стратегия сотрудничества как основа перестройки общего среднего образования в стране (равно, как и личностно-деятельностный подход к обучению иностранным языкам) сформировались на базе психологических, психолого-педагогических положений Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной, А. К. Марковой и многих других исследователей. В то же время, осознание его необходимости подготавливалось постепенно неблагоприятно складывающейся в общем образовании ситуации. В ней, по материалам А. А. Вербицкого [27], определялись такие отрицательные тенденции, как разрыв теоретических знаний и практических возможностей их использования, прерывность образования и др. Преодоление этих тенденций требовало нового подхода — и прежде всего перехода от школы памяти к школе мышления, к активной творческой деятельности ученика и учи-

теля, к совместной, коллективной деятельности учеников. Личностно-деятельностный подход к обучению иностранному языку был подготовлен также всем развитием педагогической, лингвистической и психологической наук. В психологии основы личностно-деятельностного подхода были заложены работами Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна. Личность выступает в качестве субъекта деятельности, она формируется в деятельности и в общении с другими людьми и сама определяет характер и особенности протекания этих процессов. Рассматривая личностно-деятельностный подход в единстве двух его компонентов, отметим сначала, что означает *личностный*, т. е. *первый компонент*. Он означает «... что все психические процессы, свойства и состояния рассматриваются как принадлежащие конкретному человеку, что они производны, зависят от индивидуального и общественного бытия человека и определяются его закономерностями» [208, с. 26]. При этом, как подчеркивал С. Л. Рубинштейн, «в психологическом облике личности выделяются различные сферы или области черт, характеризующие разные стороны личности, но при всем своем многообразии, различии и противоречивости основные свойства личности, взаимодействуя друг с другом в конкретной деятельности человека и взаимопроникая друг в друга, смыкаются все же в реальном единстве личности» [171, с. 622]. Согласно личностно-деятельностному подходу, в центре обучения находится сам школьник, его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т. е. ученик как личность. Учитель в контексте такого подхода определяет учебную цель урока и организует, направляет и корректирует весь учебный процесс, исходя из интересов ученика, уровня его знаний и умений. Соответственно, цель урока при реализации личностно-деятельностного подхода формулируется с позиции каждого конкретного учащегося, всего класса или «языковой группы». Например, цель урока в таком случае может быть определена учителем так: «сегодня на уроке каждый из вас научится задавать интересующие вас вопросы собеседнику, например: кто он, откуда, чем занимается и т. д.» Если бы это была традиционная общая формулировка цели, т. е. от учителя, — она звучала бы так: «сегодня мы будем работать, изучать, тренироваться в умении задавать вопросы», или «сегодня мы будем работать над вопросительной формой предложения» и т. д. Другими словами, учащийся в конце урока, построенного на основе личностно-деятельностного подхода, должен быть в состоянии ответить себе на вопрос, чему он сегодня научился, чего он не мог еще сделать вчера. Это могут быть новые знания, умения, навыки, отношения, состояния и т. д. Именно так и строят сегодня свои уроки передовые учителя иностранного языка, хотя и не всегда определяют тот подход, который лежит в основе. При этом существенно положение С. Л. Рубинштейна, что «раскрытие и анализ внутреннего пси-

хологического плана деятельности ребенка — практической и теоретической, умственной, учебной деятельности, в которой складывается его ум, его поступки, в которых проявляется и формируется его характер,— имеет существеннейшее значение для педагогической практики...» [173, с. 188].

Организация обучения на основе личностно-деятельностного подхода означает, что все методические решения учителя, например, организация учебного материала, использование тех или иных приемов, способов, упражнений и т. д. должны преломляться через призму личности обучаемого — его потребностей, мотивов, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей. Личностно-деятельностный подход также предполагает, что в процессе преподавания иностранного языка учитель максимально учитывает национальные, поло-возрастные, индивидуально-психологические, статусные (т. е. положение его в классе) особенности школьника. Этот учет осуществляется как через содержание и форму (т. е. задание) самих учебно-речевых задач, так и через соответствующий характер общения учителя с учеником, классом. Каждая учебная задача должна быть понята и принята обучаемым. С. Л. Рубинштейн подчеркнул особую важность момента принятия задания ребенком, в основе чего должна лежать соответствующая мотивация, в противном случае задание и, соответственно, решение учебной задачи, не принимается. «Отношение к этой задаче, к цели и обстоятельствам действия, в силу которого эта задача не только понимается, но и принимается, составляет внутреннее содержание действия» [173, с. 188]. Адресованные школьнику вопросы, замечания, задания в условиях личностно-деятельностного подхода стимулируют его личностную, интеллектуальную, речевую активность, поддерживают и направляют его речевую деятельность без излишнего фиксирования внимания на промахи и ошибки, неудачные ошибочные действия. Тем самым, как подчеркивает А. К. Маркова, осуществляется не только учет индивидуально-психологических особенностей учащихся, но и формирование, дальнейшее развитие школьника, его познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик и т. д. Таковы основные проявления личностной компоненты личностно-деятельностного подхода, но сделать личностный аспект... «единственным — значит закрыть себе путь для раскрытия всех, и прежде всего самых общих закономерностей психической деятельности» [173, с. 248] и тем более, добавим, деятельности и поведения человека в целом. Соответственно, в качестве второго аспекта рассматриваемого подхода должен выступать его деятельностный компонент. Хотя, естественно, такое их разграничение условно и может быть проведено только теоретически.

В связи с тем, что категория деятельности для нашего рассмотрения является одной из основных, в контексте которой

рассматриваются школьник как субъект учебной деятельности и сам процесс овладения иностранным языком как учебная деятельность, а в качестве объекта обучения выступает речевая деятельность, остановимся на несколько более подробном изложении основных положений общей теории деятельности. Они сформулированы С. Л. Рубинштейном, А. Н. Леонтьевым. Конкретные положения теории деятельности А. Н. Леонтьева относительно ее содержания, структуры и др. явились отправной точкой для формирования личностно-деятельностного подхода к обучению иностранному языку.

Напомним, что в диалектико-материалистическом понимании деятельности прежде всего утверждается ее предметный, человеческий характер, единство предметного и чувственного в деятельности. Деятельность совершается определенным человеком — субъектом или совокупностью субъектов, или определенной человеческой общностью. Наличие субъекта деятельности очень существенно для психологической интерпретации этого явления. Человек как субъект деятельности организует, направляет ее. В то же время сама деятельность формирует человека как ее субъекта [3, 4].

Деятельность — это форма активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром (включающим и других людей), отвечающего вызвавшей это взаимодействие потребности как «нужде», «необходимости» в чем-либо. Потребность есть энергетический источник деятельности. Однако сама по себе потребность не определяет деятельность — ее определяет то, на что направлена эта потребность, т. е. ее предмет [111]. Предметность деятельности является одной из ее основных характеристик. По предмету деятельности различают и называют ее виды, например, педагогическая, конструкторская деятельность и т. д. Предмет является одним из основных элементов психологического (предметного) содержания деятельности, в которое входят кроме него средства, способы, продукт и результат. Их подробное рассмотрение будет дано на примере учебной и речевой деятельности.

Существенной характеристикой деятельности является ее мотивированность, при рассмотрении которой обращает на себя внимание прежде всего начальный предпосылочный момент деятельности. Как было отмечено выше, «предпосылкой всякой деятельности является та или иная потребность. Сама по себе потребность, однако, не может определять конкретную направленность деятельности. Потребность получает свою определенность только в предмете деятельности: она должна как бы найти себя в ней. Поскольку потребность находит в предмете свою определенность («опредмечивается» в нем), данный предмет становится мотивом деятельности, тем, что побуждает ее» [111, с. 312]. При этом, если потребность, например, познавательная, «находит» себя в таком предмете, как захватывающее

содержание книги, то эта, нашедшая себя в предмете потребность, или «опредмеченная потребность», становится *внутренним мотивом деятельности*. *Внутренний* мотив входит в саму структуру деятельности. Здесь важно соотнести это определение с пониманием мотива деятельности С. Л. Рубинштейном. «Всякое действие исходит из мотива, т. е. побуждающего к действию переживания чего-то значимого, что придает данному действию смысл для индивида» [173, с. 187—188].

Наряду с *внутренними*, деятельность побуждается и *внешними*, широкими социальными или узколичными мотивами. Например, мотивы престижности учебы в данной школе, лицее, гимназии, мотивы собственного роста, долга и т. д. являются внешними по отношению к самой учебной деятельности школьника. При этом они могут быть не только «знаемыми, понимаемыми», но и «реально действующими». Однако, будучи сильными побудителями общественного поведения в целом, эти внешние мотивы сами по себе не обеспечивают включение школьника в учебную деятельность, направленную на усвоение учебного материала. Они не определяют принятия школьником задания. В этот процесс должны быть включены внутренние, познавательные мотивы. Внешние «понимаемые» мотивы при определенных условиях становятся «действенными», подчеркивает А. Н. Леонтьев. Ученик готовит урок в силу того, что знает, что это требование школы (точнее, принятой им социальной роли ученика). Но вот он несколько раз переделывает домашнее задание, пишет аккуратнее, комментируя это родителям — «хочу, наконец, получить отлично», или «хочу порадовать вас», или «учителя». Наконец, наступает момент, когда он говорит, что переделывает работу потому, что нашел более интересное решение задачи. Считаем, что это победа высокого подлинного, внутреннего, направленного на процесс, реально действующего познавательного мотива. Соответственно, вслед за А. Н. Леонтьевым, будем называть деятельностью «такие процессы, которые, осуществляя то или иное отношение человека к миру, отвечают особой, соответствующей им потребности», «...процессы, которые характеризуются психологически тем, что то, на что направлен данный процесс в целом (его предмет), всегда совпадает с тем объективным, что побуждает субъекта к данной деятельности, т. е. мотивом» [111, с. 518—519]. Такое определение деятельности означает, что она всегда предметна и мотивирована — непредметной, немотивированной деятельности — как активного целенаправленного процесса не существует. И если предмет деятельности это то, *на что* направлена деятельность, то определение мотива — это ответ на вопрос, *ради чего* совершается эта деятельность. Определяющей человеческую деятельность характеристикой является ее *целесообразность* или *целенаправленность*. Цель деятельности, точнее действий, входящих в нее, есть ее интегрирующее и направ-

ляющее начало. В общеметодологическом плане цель характеризует предвосхищение в мышлении результата деятельности и пути ее реализации с помощью определенных средств. Психологически, согласно А. Н. Леонтьеву, цель связана с предметом деятельности ибо «сознание смысла действия и совершается в форме отражения его предмета как сознательной цели. Теперь связь предмета действия (его цели) и того, что побуждает деятельность (ее мотива), впервые открывается субъекту» [112, с. 231]. Цель деятельности связана и с ее мотивами. Эта связь возникает в деятельности человека как отношение ее мотива к цели. Однако, прежде чем рассматривать это отношение, отметим еще одну характеристику деятельности — ее о с о з н а н н о с т ь. Осознанность может относиться к субъекту деятельности (осознание себя, рефлексия) или к содержанию, процессу деятельности. Так, «...каждый акт индивидуального познания предполагает самосознание, т. е. неявное знание субъекта о себе самом. Можно попытаться превратить это неявное знание в явное, т. е. перевести самосознание в рефлексию. В этом случае субъект анализирует собственные переживания, наблюдает поток своей психической жизни, пытается выяснить характер своего «я» и т. д. ... каждый акт рефлексии — это акт осмысления, понимания» [106, с. 259]. Применительно к осознанию содержания деятельности А. Н. Леонтьев разграничивает понятия «актуально сознаваемого» и «лишь оказывающегося» в сознании. Существенно для анализа этой особенности любой деятельности и учебной деятельности, в частности, положение, что «актуально сознается только то *содержание*, которое является предметом целенаправленной активности субъекта, т. е. занимает структурное место *непосредственной цели* внутреннего или внешнего действия в системе той или иной деятельности» (курсив мой.— И. З.) [112, с. 361]. Приведенная трактовка осознанности деятельности чрезвычайно значима для анализа учебной деятельности школьника. Например, ученик младших классов, по уровню своего развития не всегда может рефлексировать и актуально осознавать содержание учебного предмета как цель своей деятельности. Значит, одной из задач учителя является создание условий постепенного формирования такой цели у ученика.

В деятельности выделяют ее внешнюю структуру, или строение, где действие выступает как единица деятельности, ее клеточка, операции — суть способ реализации действия. Действие как морфологическая единица деятельности может становиться самостоятельной деятельностью и, наоборот, превращаться в операцию. «Действие это такой процесс, мотив которого не совпадает с его предметом (т. е. с тем, на что оно направлено), а лежит в той деятельности, в которую оно включено» [111, с. 520]. На широко известном примере чтения учащимся книги А. Н. Леонтьев показывает разницу между деятельностью и действием

[111, с. 519]. Так, если учащийся читает ее для того, чтобы удовлетворить свою потребность узнать что-то новое, «понять, уяснить себе то, о чем говорится в книге», то такой процесс может быть назван в указанном выше строгом смысле этого слова деятельностью. Она направлена на содержание книги. Именно содержание побудило чтение книги, оно было внутренним мотивом этой деятельности. Когда учащегося отвлекают от деятельности, он испытывает отрицательные эмоции, он прерывает деятельность нехотя, без удовольствия. Другое дело, когда ученик читает книгу, текст только для того, чтобы, например, сдать экзамен. В этом случае предмет этого процесса — смысловое содержание книги — и его мотив — «сдать экзамен» — не совпадают. Следовательно, такой процесс может характеризоваться только как *совокупность действий*. Если ученика отвлекают от такого чтения, он, как правило, испытывает облегчение, что также является показателем отсутствия деятельности. «В приведенном выше случае чтение книги, когда оно продолжается только до тех пор, пока ученик осознает его необходимость для подготовки к экзамену, является именно действием. Ведь то, на что оно само по себе направлено (овладение содержанием книги), не является его мотивом. Не это заставляет читать школьника, а необходимость сдать экзамен», — подчеркивает А. Н. Леонтьев [111, с. 520]. Когда же непосредственная цель действия (его предмет), например, содержательный ответ ученика на вопрос учителя, совпадает с мотивом, с потребностью самого ученика поделиться своей мыслью с учителем (а учитель сможет удовлетворить эту потребность), то это действие ответа перерождается в деятельность развернутого личностно-значимого, мотивированного высказывания. И это именно те условия, которые служат наилучшей предпосылкой отработки этого действия и формирования речевой деятельности говорения. Это то, что применительно к обучению иностранным языкам может соотноситься с его ситуативно-речевой обусловленностью или коммуникативной направленностью. В то же время, действие может стать сознательной операцией. Всякая сознательная операция «впервые формируется как действие», она превращается из него. Так, например, отрабатываемое учащимися сознательное фонетическое действие постановки произношения звука иностранного языка превращается в «сознательную» операцию, когда этот звук входит в состав слова, тем более фразы. Операция становится *способом* выполнения действия произнесения целого слова, фразы в разных условиях.

Определение исходных положений теории деятельности позволяет еще раз отметить, что в рамках личностно-деятельностного подхода процесс научения (обучения), учение трактуется нами как учебная деятельность (в узком смысле слова, по Д. Б. Эльконину, В. В. Давыдову) субъекта (школьника) по овладению в рассматриваемом нами случае иноязычной речевой

деятельности (слушанием, говорением, чтением, письмом, переводом) средствами изучаемого иностранного языка. Ученик — личность выступает в рамках такого подхода как активно действующий целенаправленный субъект. Соответственно, в самой общей форме личностно-деятельностный подход к обучению с позиции ученика означает интерпретацию этого процесса как его целенаправленной учебной деятельности в «...общем контексте жизнедеятельности — направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения для развития творческого потенциала личности» [101, с. 9].

Личностно-деятельностный подход означает пересмотр наших привычных представлений: а) *процесса обучения* преимущественно как сообщения знаний, формирования умений, навыков, т. е. преимущественно организации усвоения учебных знаний, б) *распространенной еще схемы общения*, взаимодействия учителя и учеников как субъектно-объектных отношений, в) *объекта обучения*, в качестве которого все еще продолжает в целом ряде случаев выступать преимущественно языковая система, т. е. языковые (лексика, грамматика и др.) знания, а не сами коммуникативные действия учащихся. Так, личностно-деятельностный подход, рассматривая обучение как организацию и управление учебной деятельностью школьника, означает переориентацию всего процесса обучения на постановку и решение *самими школьниками конкретных учебных задач* (исследовательских, познавательно-коммуникативных). Это могут быть задачи, например, реферировать разножанровые тексты, научиться высказывать согласие, одобрение, развивать или сокращать высказанную мысль в такой-то ситуации такому-то лицу и т. д. Здесь должны быть выделены разные, но *соподчиненные* задачи, последовательность и соотношение решения которых должны быть установлены и усвоены самими учащимися. В рамках личностно-деятельностного подхода учащемуся надо будет понять, что каждая учебно-коммуникативная задача реализуется набором определенных а) *учебных предметных* действий таких, например, как «отобрать языковые средства», «грамматически правильно структурировать высказывание», «установить адекватную общению меру воздействия на партнера» и т. д. и б) *вспомогательных* действий — например, «прочитать», «выписать», «подчеркнуть» и т. д. Естественно, что при реализации такого подхода учителю предстоит определить необходимую совокупность (номенклатуру) таких учебных предметных и вспомогательных действий, построить их иерархию для каждого этапа обучения и организовать их выполнение учащимся на основе овладения ориентировочной основой и алгоритмом их выполнения.

Специфика личностно-деятельностного подхода в обучении иностранному языку проявляется и в том, что он предполагает изменение объекта овладения. Как известно, преподавание иностранного языка в школе преимущественно ориентировано на

лингвистическое учение Ф. Соссюра, согласно которому «речь есть акт индивидуального пользования языком» [183]. Эта ориентация, в частности, выявляется в том, что преподавание строится как процесс формирования речевых умений школьников пользования языковой системой (в том или ином варианте трактовки самих умений). Согласно же личностно-деятельностному подходу, *объектом обучения* в преподавании иностранного языка должна быть *речевая деятельность* (не только речевые действия) в таких ее видах, как слушание, говорение, чтение, письмо, а не языковая система, выступающая в данной трактовке только как средство реализации этой деятельности. Это означает, что учитель не может не учитывать, что как и всякая деятельность речевая деятельность предпосылается коммуникативно-познавательной потребностью учащегося высказать свою мысль и принять речевое сообщение на иностранном языке. Эта потребность входит в общую систему его мотивации. Соответственно, у учителя иностранного языка возникает педагогическая и психологическая проблема первоначального создания, формирования или сохранения уже существующей у школьника потребности в общении на иностранном языке и познании средствами этого языка личностно-значимой и представляющей для этого школьника общекультурную ценность действительности. Очень важным вопросом здесь является формирование не только коммуникативной и познавательной потребности школьников в общении с учителем, но и собственно учебной потребности в выработке обобщенных способов и приемов учебной деятельности, в усвоении новых знаний, в формировании более совершенных речевых умений во всех видах речевой деятельности. Этот подход также означает, что учителем должен быть специально организован предмет речевой деятельности, в качестве которого выступает мысль, смысловое содержание порождаемого или воспринимаемого высказывания. Обратим внимание на то, что, когда коммуникативно-познавательная потребность ученика, «встретившись», «найдя себя в соответствующем ей предмете речевой деятельности», т. е. содержании урока, становится внутренним мотивом его речевой деятельности на уроке, то здесь как бы соединяются личностная, субъективная и собственно деятельность сторона бытия субъекта — школьника. В этом заключается большая ценность личностно-деятельностного подхода к обучению иностранному языку в школе. Напомним, что этот подход выявляется в организации предметного плана, т. е. смыслового содержания речевой деятельности как объекта обучения, и это открывает неограниченные возможности управления ее становлением и развитием посредством специально организованных денотатных карт, что будет рассмотрено подробнее ниже.

Личностно-деятельностный подход, определяя изменение *характера процесса* и *объекта* обучения в преподавании иностранного языка, предполагает и изменение *основной схемы* взаимо-

действия учителя и учеников. Вместо широко распространенной схемы их взаимодействия $s \rightarrow 0$, где s — учитель, субъект педагогического воздействия и управления, а 0 ученик, объект такого воздействия, должна иметь место схема субъектно-субъектного, равнопартнерского учебного сотрудничества учителя и учеников в совместном дидактически организуемом учителем решении учениками учебных коммуникативно-познавательных задач. Само обучение и педагогическое общение в условиях личностно-деятельностного подхода осуществляется по схеме $s_1 \rightleftharpoons s_n$, где s_1 — это учитель. Это — человек, вызывающий подлинный интерес к предмету общения, к себе как партнеру, информативный для школьника, интересный собеседник, содержательная личность; s_n — это школьники как единый взаимодействующий, коллективный, совокупный субъект, организация которого также входит в задачу учителя — партнера общения. Другими словами, должно быть организовано учебное сотрудничество и самих школьников между собой в решении учебных задач так, чтобы формировался коллективный субъект и действовал принцип коллективной коммуникативности обучения. Организация учителем учебного сотрудничества с учениками должна реализоваться преимущественно посредством его организующей, планирующей, положительно стимулирующей и подкрепляющей функций (и действиями). Информационно-контролирующие функции учителя должны все больше уступать место собственно координационным. Вспомним положение Л. С. Выготского: «... учитель с научной точки зрения — только организатор социальной воспитательной среды, регулятор и контролер ее взаимодействия с каждым учеником» [31, с. 192]. Важность такой организации учебного процесса и схемы педагогического общения подчеркивается еще и тем, что, как отмечают авторы концепции ВНИИК, именно «подход к ученику как к «объекту» обучения и воспитания привел в конечном счете к его отчуждению от процесса учения, превратил его из цели в средство работы школы. В результате обучение потеряло смысл для ученика, знания оказались внешними по отношению к его реальной жизни. Таким же отчужденным от образовательного процесса оказался и учитель, лишенный возможностей самостоятельно ставить образовательные цели, выбирать средства и методы своей деятельности. Он утерял человеческий ориентир своей профессиональной позиции — личность ученика. По сути и учитель и ученик превратились в разнокалиберные «винтики» образовательной машины» [95, с. 10—11].

В целом личностно-деятельностный подход в школьном обучении означает, что прежде всего в этом процессе ставится и решается основная задача нашего общества — формирование всесторонне развитого человека, гармоничной, нравственно-совершенной, социально активной личности через активизацию ее внутренних резервов. В то же время «личностная» компо-

нента этого подхода означает, что все обучение должно строиться с учетом прошлого опыта школьника, его личностных возможностей и особенностей. Обучение «преломляется» через личность школьника, его мотивы, ценностные ориентации, цели, интересы, перспективы и т. д. Отметим еще раз, что акцент на деятельностный аспект этого подхода предполагает, что процесс научения иностранному языку организуется как учебная деятельность субъекта и что объектом обучения является речевая деятельность. Представленный в таком плане развиваемый нами личностно-деятельностный подход к обучению иностранному языку в школе может быть определен как психологически-ориентированный. Тогда как основывающийся, в частности, на коммуникативной лингвистике, лингвистике текста и фиксирующий внимание на коммуникативной функции языка и единице коммуникации — высказывании — коммуникативный подход может рассматриваться как лингвистически-ориентированный. Вероятно, что объединение именно этих двух подходов может способствовать разработке общедидактической основы обучения иностранному языку в разных условиях его преподавания.

Глава 5. РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Анализ основных объектов исследования психологии обучения иностранным языкам был бы неполным, если бы не был определен основной объект обучения, другими словами, если бы не ответили на вопрос, чему мы обучаем в процессе преподавания иностранных языков. Ответы могут быть достаточно разные. Самый общий ответ — «обучаем иностранному языку». Но это определение учебной дисциплины, а не того, что в ней изучается. Ответ может быть и более конкретным — «речевым умениям, языковым средствам» и т. д. Но тогда возникает другой вопрос, как это соотносить с личностно-деятельностным подходом. Ответ может быть только один: надо обучать самой деятельности, через овладение средствами, способами, механизмами которой будет формироваться и сам обучаемый.

В связи с тем, что в наших работах неоднократно приводилась развернутая характеристика речевой деятельности как объекта обучения и овладения в процессе преподавания иностранного языка [70, 71], ограничимся рассмотрением только основных положений. Исходной для данной трактовки речевой деятельности является теория деятельности А. Н. Леонтьева. Первое, на что необходимо обратить внимание, что речевая деятельность (РД) может рассматриваться как самостоятельный вид человеческой деятельности. Что служит вообще аргументом в пользу самостоятельности деятельности? *Во-первых*, наличие собственной, присущей именно этой деятельности *потребности*. Полагаем, что источником речевой деятельности во всех ее видах является коммуникативно-познавательная потребность. Это «необходимость», «нужда» в выражении мысли и получении речевой информации. Это необходимость заполнения информационного вакуума, это собственно человеческая потребность вербального осмысления окружающей действительности. Эта потребность, «находя» себя в предмете речевой деятельности — мысли, становится соответственно коммуникативно-познавательным мотивом этой деятельности. Причем, эта потребность может включаться или соединяться с другими потребностями, например, самовыражения.

Вторым аргументом в пользу самостоятельности РД служит

то, что как и любая другая деятельность, она в каждом из своих видов имеет *профессиональное воплощение*: так, говорение определяет профессиональную деятельность лектора. Письмо — профессиональную деятельность писателя и т. п. Можно поэтому утверждать, что речевая деятельность выступает в качестве самостоятельной «профессионально зафиксированной» деятельности человека. Речевая деятельность как совокупность действий, конечно, может входить и часто входит в другую, более широкую деятельность людей, например, общественно-производственную (трудовую), познавательную. Однако, что особенно важно подчеркнуть для данного рассмотрения, она может быть и самостоятельной деятельностью. Согласно развиваемой нами на основе личностно-деятельностного подхода точке зрения, речевая деятельность есть самостоятельный вид деятельности. Она представляет собой активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловливаемый ситуацией общения процесс передачи или приема сообщения, т. е. процесс продукции и рецепции. Основными видами РД, как известно, являются говорение, слушание, чтение, письмо, думание. Эти виды определяются в зависимости от продуктивности или рецептивности и обусловлены характером общения — с кем общается человек (с самим собой или с собеседником, присутствующим в данное время или отсутствующим), в какой форме (устной или письменной). Так, например, думание как вид РД определяется следующим образом: рецептивно-продуктивная деятельность в общении с самим собой.

Разработка понятия речевой деятельности безотносительно к утверждению ее самостоятельности достаточно полно представлена А. А. Леонтьевым применительно к методике преподавания русского языка как иностранного. Согласно А. А. Леонтьеву, в речевой деятельности выделены наиболее важные для процесса овладения изучаемым языком моменты — ориентировка в условиях деятельности, типы речевых действий и операций, разработка плана в соответствии с результатом ориентировки, реализация этого плана и контроль [107, 108]. Однако, в общей психологической и методической литературе по проблемам обучения иностранным языкам толкование понятия «речевая деятельность» совершенно различно у разных авторов. Как отмечал еще Б. В. Беляев, «... в одних случаях мы называем речью определенную *деятельность* человека как самый процесс общения, осуществляемый средствами языка. В других случаях мы называем речью то, что является конечным *результатом* этого процесса...» [17, с. 25]. Остановимся на наиболее известном толковании Б. В. Беляевым иноязычно-речевой деятельности. Согласно автору, это и 1) речь как процесс общения, и 2) иноязычно-речевая практика, тренировка. Последняя может быть «стандартизированной» или «всесторонней иноязычно-речевой практической тренировкой учащихся». Эта иноязычно-речевая

деятельность как тренировка обеспечивает формирование вторичных умений выражать собственную мысль, читать, писать. «Приобретением теоретических знаний,— подчеркивал Б. В. Беляев,— не может быть обеспечено практическое владение языком, ... не навыки приводят к речи, а речевая деятельность приводит к навыкам... на образование навыков в условиях этой речевой деятельности положительное влияние оказывают теоретические знания» [17, с. 32].

Одновременно с трактовкой иноязычно-речевой деятельности как тренировки, практики Б. В. Беляев определяет ее как самостоятельный объект — «... сама речевая деятельность (в частности, устная речь, чтение, письмо) отнюдь не сводится к автоматизированным навыкам, а представляет собой такую *творческую деятельность*, для которой характерны не навыки, а *вторичные умения*» [17, с. 29]. Существенно отметить здесь, что сами речевые процессы, или виды речевой деятельности,— слушание, говорение, чтение, письмо,— соотносятся Б. В. Беляевым с аналогичными способностями. Таким образом, утверждение, что именно речевая деятельность может и должна выступить в качестве объекта обучения соотносится с нашим исходным ее определением. Речевая деятельность есть средство осуществления вербального общения как формы взаимодействия людей. Виды речевой деятельности реализуют это общение [см. подробнее 71, с. 141—147]. В этой связи несколько огорчительно недостаточная консолидация научных сил в отстаивании этой позиции. Это, в частности, выражается в характере изложения моей основной принципиальной позиции Е. И. Пассовым. Он пишет: «Таким образом, целью обучения в средней школе следует считать не язык, что уместно при филологическом образовании в специальном вузе, и не речь как «способ формирования и формулирования мысли» (И. А. Зимняя), и даже не просто речевую деятельность — говорение, чтение, аудирование или письмо, а указанные виды речевой деятельности как средства общения» [155, с. 5]. Но ведь это и есть моя позиция в общей ее постановке. Здесь надо учесть и необходимость разведения понятий «объект» обучения и «цель», в качестве которой практически все исследователи (В. А. Артемов, Б. В. Беляев, А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя и др.) называют общение. В. А. Артемов отмечал важность определения именно этой цели обучения языку.

Что же должно быть еще раз отмечено в анализе речевой деятельности как **объекта** обучения, т. е. того, посредством чего достигается отдаленная цель обучения — сформированная коммуникативная компетенция (способность) реализовать основные формы иноязычного общения?

Первое, на что обращается внимание, это точное представление учителем уровневого строения речевой деятельности, формируемой средствами иностранного языка. Как известно, всякая деятельность человека и его речевая деятельность, в частности,

определяется *трехуровневостью* или *трехфазностью* своего *строения* (структуры). В него входят: мотивационно-побудительный, ориентировочно-исследовательский (аналитико-синтетический) и исполнительный уровни и в то же время в этой структуре выделяются предметный и операциональный уровни деятельности. Учет особенностей каждого из них и целенаправленность их организации являются специальными задачами учителя иностранного языка.

Первый уровень речевой деятельности представлен сложным взаимодействием потребностей, мотивов и цели речевого действия как будущего его результата. По содержанию этот уровень деятельности — потребностно-мотивационно-целевой. По функции — побудительный. Как уже отмечалось выше, деятельность побуждается целой совокупностью мотивов — внутренних и внешних. Для данного плана анализа нам важно отметить прежде всего ее внутренний мотив. В качестве такового в речевой деятельности выступает познавательно-коммуникативная потребность учащегося, «нашедшая» себя в предмете этой деятельности — ее смыслом, предметном содержании. Напомним, что, согласно теории А. Н. Леонтьева, потребность, «находя» себя в предмете деятельности, становится ее внутренним мотивом. Таким образом, внутренний мотив деятельности входит в саму структуру, строение деятельности, определяя и направляя ее. В связи с этим перед учителем прежде всего возникает задача создания, поддержания и повышения внутренней мотивированности обучения речевой деятельности на иностранном языке. Выполнение этой задачи предполагает создание ситуации, стимулирующей возникновение и развитие коммуникативно-познавательной потребности учащегося высказать или принять мысль на изучаемом языке с какой-то определенной целью, например, научиться общаться, познакомиться с культурой, историей народа и т. д. В то же время такое определение внутреннего мотива речевой деятельности предполагает, что сам учитель иностранного языка должен организовать интересный, удовлетворяющий коммуникативно-познавательную потребность учащихся предмет деятельности (т. е. смысловое содержание темы, ситуации, проблемы), который лично значим для них, эмоционально не нейтрален и т. д. Напомним в этой связи еще раз положение Л. С. Выготского о психологической природе мотива, его связи со всей личностью говорящего, с его эмоциями и волей, с его мыслью, которая сама возникает в силу разных мотивов. «Сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аффективная и волевая тенденция. Только она может дать ответ на последнее «почему» в анализе мышления. Если мы сравнили выше мысль с нависшим облаком, проливающимся дождем слов, то мотивацию мысли мы должны

были бы, если продолжить это образное сравнение, уподобить ветру, приводящему в движение облака. Действительное и полное понимание чужой мысли становится возможным только тогда, когда мы вскрываем ее действенную, аффективно-волевую подоплеку» [32, с. 357].

Второй уровень речевой (как и любой другой) деятельности — ориентировочно-исследовательский (или аналитико-синтетический) по функции и по механизму. По содержанию — это предметный план деятельности. Он включает в себя исследование условий деятельности, выделение предмета, привлечение средств, орудий деятельности и т. д. [107]. Так, в частности, на этом уровне речевой деятельности реализуется отбор средств и способов формирования и формулирования собственной или чужой (заданной извне) мысли в процессе речевого общения. Это уровень планирования, программирования и внутренней языковой организации предметного, содержательного плана речевой деятельности.

Третий уровень всякой деятельности — исполнительный, реализующий. Этот уровень речевой деятельности может быть внешне выраженным и внешне не выраженным. Так, например, исполнительный уровень слушания внешне не выражен, тогда как исполнительная, моторная часть деятельности говорения очевидна, она внешне ярко выражена в артикуляционных движениях говорящего.

Анализируя особенности речевой деятельности, А. А. Леонтьев особо подчеркивает тот момент, что «каждый единичный акт деятельности... начинается мотивом и планом и завершается результатом, достижением намеченной вначале цели; в середине же лежит динамическая система конкретных действий и операций, направленных на это достижение» [107, с. 26]. Представляя собой внутренний «операциональный» механизм деятельности, такая динамическая система определяет в значительной мере скорость, автоматизм выполнения любого вида деятельности, в том числе и речевой. Операциональная сторона деятельности определяет и второй и третий ее уровни, так как именно действиями и операциями представлены аналитико-синтетический (ориентировочно-исследовательский) и собственно артикуляционный уровни.

Знание внутренней структуры, строения речевой деятельности существенно как для учителя, так и для самого ученика. Оно позволяет более точно управлять ее формированием, осознанно анализировать ошибочные речевые действия, соотнося их с определенным уровнем деятельности. В целом такое знание помогает эффективнее организовать обучение всем видам иноязычной речевой деятельности.

Второе, что характеризует деятельность, это ее предметное содержание. Подчеркнем, что наряду со структурной организацией всякая, в том числе и речевая деятельность, харак-

теризуется предметным (психологическим) содержанием. В него включаются такие компоненты, как *предмет, средства, способы, продукт, результат* [111]. *Предмет* в общепсихологической теории деятельности А. Н. Леонтьева рассматривается в качестве основного элемента содержания деятельности. Он определяет ее характер и отдельные виды. Предмет деятельности может быть вещественным, материальным и идеальным. *Предмет РД* идеален — это *мысль* как форма отражения отношений предметов и явлений реальной действительности. Выражение мысли есть цель таких видов РД, как говорение и письмо. В воссоздании чужой, заданной мысли реализуется цель слушания и чтения. Мысль как предмет речевой деятельности — сложная иерархическая структура разнопорядковых смысловых отношений, связей. *Основной исходной смысловой связью является межпонятийная связь*. Она служит основой свободной словосочетаемости. На ранних этапах обучения иностранному языку, когда речевой опыт обучающихся еще очень мал, формирование этого уровня смысловых связей имеет особенно большое значение для развития чувства языка. *Связь между членами предложения*, определяемая, с одной стороны, субъектно-объектными и предикатными отношениями, а, с другой стороны, валентностью слов и межпонятийной смысловой связью, представляет *второй уровень смысловых связей*. Обучая этому уровню смысловой связи, учитель показывает потенциальную, заложенную в самом слове иностранного языка систему его смысловых связей с другими словами (актантами), реализуемыми в предложении. *Третий уровень смысловой связи* — *смысловая связь между новым и данным*, т. е. связь между темой и ремой. Она может ограничиваться рамками суждения (предложения), а может и выходить за эти пределы. Эта связь определяется логикой мысли, отражающей логику событий, и сама определяет ее. Важно также отметить, что смысловые связи более высоких порядков устанавливаются не только внутри предложения, но и между предложениями, между смысловыми сверхфразными единствами, между микротемами в тексте и между текстами. Все эти связи образуют некую смысловую иерархию. Ее верхний уровень представляет самое общее и в то же время самое главное для говорящего и слушающего звено — замысел, основной смысл. Соответственно, процесс выражения мысли заключается в том, что, высказывая отдельные предложения, говорящий или пишущий посредством их раскрывает и общую мысль. Правильно установленные говорящим (пишущим) смысловые связи на всех уровнях высказывания определяют его связность. Так обстоит дело при высказывании человеком мысли на родном языке. При овладении говорением (письмом) на изучаемом иностранном языке учащийся попадает в другую ситуацию. Высказывая отдельное суждение (предложение), он, как правило, не раскрывает посредством его никакой более общей мысли, никакой смысловой текстовой программы.

Не будучи наученным «смысловому программированию» текста в целом, учащийся как бы «привязан» к отдельным предложениям. Высказывая их, он осуществляет только отдельные речевые действия, а не речевую деятельность, в частности говорения. О самом речепорождении см. [70, 107, 124, 220].

Целенаправленность обучения иноязычной речевой деятельности учащихся предполагает четкую организацию учителем ее предметного плана. В работах Н. И. Жинкина, А. И. Новикова, Г. Д. Чистяковой было теоретически обосновано и экспериментально показано, что любое высказывание имеет предметный (денотатный) план, который может быть представлен как некоторая структура отражаемых в сознании человека объектов действительности и их связей [55, 57, 145]. В наших исследованиях с Т. С. Путиловской, В. И. Ермолович было показано, что предметный план высказывания может быть организован через составление денотатных графов любого абстрактно взятого явления, предмета, события, а также изображающих их картинок, рисунков. Для начального обучения иноязычному высказыванию особенно важно второе. Учитель может в таком случае подобрать серию картинок по общей теме, проблеме обсуждения и структурировать все изображенные на каждой из них предметы, явления и их отношения в виде денотатной карты, схемы, графа. Это структурирование производится от обозначения самого общего до наименования самых конкретных, частных объектов. Наиболее полно и точно методически эти положения отражены в учебнике немецкого языка для технических вузов Т. С. Серовой. В нем представлены как сами денотатные карты, так и принципы их организации, дана методика работы с ними [177, с. 8—9, с. 65, с. 178—179]. При этом отметим, что, как было показано Т. С. Путиловской, при описании картинки на родном языке учащиеся «наименовуют» не более 10% объектов-денотатов, входящих в такую предварительную составленную карту [подробнее см. 67, с. 152—156]. При обучении иностранному языку управление речевой деятельностью через организацию ее предметного плана оказывается достаточно эффективным. Отметим здесь, что сами денотатные карты могут выполнять несколько функций: предмета речевой деятельности, контроля учителя и самоконтроля учащихся.

Переходя к определению средств и способов речевой деятельности, отметим, что если ее предметом является мысль, на формирование, выражение и интерпретацию которой направлена речевая деятельность, то язык или языковая система является средством существования, формирования и выражения этой мысли. Сюда относятся лексические, грамматические, фонетические средства. Если объектом обучения является речевая деятельность, то особое внимание должно быть обращено на *характер* обработки лексики и грамматики. Они должны усваиваться учащимися именно как *средства* решения определенной мысли-

тельной задачи. Например, можно усваивать грамматическую форму пассива как некоторую изолированную языковую реальность, а можно усваивать ее в процессе решения учебной задачи, например «не называть субъектов действия, скрывать их, обозначая только само действие». Вторая ситуация будет соотноситься с обучением средствам в процессе речевой деятельности. Анализируя использование языка (средств) в речевой деятельности, отметим, что мысль говорящего может быть по-разному сформирована и сформулирована при помощи одних и тех же языковых средств, т. е. одного и того же лексического словаря (лексикона) и грамматики. Если нужно, например, выразить мысль о соположении в пространстве двух объектов «карандаша» и «бумаги», то человек может это сделать по крайней мере двумя способами: «Карандаш на бумаге», «На бумаге карандаш». Если таких объектов, их атрибуции и самих связей больше, то возрастает и количество способов. Выбор способа формирования и формулирования мысли (сознательный или интуитивно формируемый в процессе общения) зависит от а) условий общения (формы и ролевых отношений); б) индивидуальных особенностей самого субъекта деятельности и в) культурно-исторических (этно-социокультурных) традиций языкового коллектива, к которому принадлежит данный человек.

Если средства формирования и формулирования мысли и есть язык как структурированная система разноуровневых единиц (лексических, грамматических, фонетических) и правил оперирования ими, то *способ формирования и формулирования мысли* и является воплощением того, что называется нами *речью*. В таком рассмотрении речь не есть процесс общения, речь не есть и говорение, речь — это способ формирования и формулирования мысли как предмета речевой деятельности в самом процессе ее реализации. Таких способов в зависимости от формы общения может быть определено три: 1) внутренний (в общении с самим собой); «включается» в рецепцию и думание; 2) внешний устный (в общении с непосредственно присутствующим партнером); «включается» в говорение; 3) внешний письменный (в общении с отсутствующим партнером); «включается» в письмо как вид речевой деятельности. Каждый из этих способов характеризуется разной степенью развернутости, предикативности, внешней выраженности (эксплицитности), оформленности. Так, очевидно, что внешний устный способ формирования и формулирования мысли посредством языка представляет собой качественно другое явление по сравнению с письменным. Внешний письменный способ формирования и формулирования мысли характеризуется наибольшей эксплицитностью, развернутостью, полнотой, последовательностью, связанностью и т. д. Именно этими особенностями владения тем или иным способом объясняется то, что человек может уметь хорошо говорить, но не умеет писать, и наоборот. Соответственно, при обучении речевой дея-

тельности на иностранном языке учителю необходимо целенаправленно отрабатывать все три способа формирования и формулирования мысли. Здесь возникает закономерный вопрос, правомерно ли, обучая иностранному языку в школе преимущественно на материале чтения текстов (в которых, как правило, «заложен» письменный способ формирования и формулирования мысли), ожидать от учащихся удовлетворительного владения устным способом, который, как было показано выше, характеризуется своими особенностями. Ответ может быть положительным, если а) систематически включать в обучение записанные тексты устных высказываний и в то же время б) ориентировать учащихся на необходимость отработки всех трех способов формирования и формулирования мысли как *специальных объектов овладения*.

Таким образом, определение мысли в качестве предмета речевой деятельности, языка как средства и речи как способа формирования и формулирования мысли для практики обучения иностранному языку, означает необходимость: а) обеспечения предмета речевой деятельности, другими словами, объекта, вызывающего мысль у учащихся (что может быть задано темой, картинкой, ситуацией общения); б) формирования у учащихся программы смыслового развертывания высказывания от общего к отдельному; в) обучения средствам выражения мысли, адекватным для каждой данной ситуации общения (по сферам, ролям и т. д.) и г) обучения внутреннему, внешнему (устному и письменному) способам формирования и формулирования этой мысли. [Подробнее о способах формирования и формулирования мысли как предмете речевой деятельности см. 70, с. 147—166.] Соответственно, обучение речевой деятельности на изучаемом иностранном языке, предполагает овладение не только и не столько средствами, т. е. языковыми единицами и грамматическими правилами оперирования ими, но и тремя основными способами формирования и формулирования мысли при помощи этих средств в разных условиях общения. Возвращаясь еще раз к объекту обучения, отмечу, что им является речевая деятельность как то, при помощи чего реализуется общение и *внутри* которой обучают языку и речи.

Не менее значимым элементом предметного содержания деятельности является ее *продукт*. Продукт — это то, в чем объективируется, материализуется, воплощается деятельность. В речевой деятельности в качестве продукта рецептивных видов РД (чтения, слушания) выступает умозаключение, к которому приходит человек в процессе рецепции. Оно может быть осознаваемым как продукт деятельности, а может и не осознаваться в качестве такового, являясь в этом случае как бы промежуточным решением, принимаемым субъектом по ходу деятельности. В качестве продукта таких видов РД, как говорение и письмо, выступает высказывание, текст. Текст — это материализованное

воплощение речевой деятельности, в котором объективируется вся совокупность психологических условий ее осуществления, индивидуально-психологические и деятельностные особенности ее субъекта, например, говорящего. Именно поэтому анализ сочинений, изложений, высказываний школьников представляет ценный материал для определения уровня сформированности их иноязычной речевой деятельности в совокупности языковых средств и способов.

В качестве важного элемента предметного содержания деятельности наряду с предметом и продуктом выступает также ее *результат*. Результат деятельности человека, как правило, выражается в ответной реакции других людей на продукт этой деятельности. В рецептивных видах РД результатом слушания, например, является понимание смыслового содержания текста и последующее говорение. Результатом продуктивных видов РД является характер их рецепции другими людьми.

Морфологической единицей деятельности является действие. Единицей поведения как социально обусловленной формы взаимодействия человека с окружающей действительностью является поступок, т. е. социальное действие, которое выражает отношение человека к другим людям. Поступок может рассматриваться как действие, имеющее свое означаемое и означающее. В качестве означаемого выступает то, что хотел человек выразить (вольно или невольно) своим действием. Означающим является форма осуществления действия. Представляя собой специфическую деятельность, речевая деятельность имеет и *специфическую единицу*. В качестве таковой в рецептивных видах РД выступает *смысловое решение*, а в продуктивных видах РД — говорении и письме — речевой поступок. Поступок как единица вербального общения имеет свое коммуникативное содержание и коммуникативную форму [14, с. 62]. В качестве означаемого, или коммуникативного содержания речевого поступка, выступает передаваемое субъектом деятельности с определенным коммуникативным намерением смысловое содержание высказывания. Коммуникативной формой является лексико-грамматическое и особенно интонационное оформление речевого действия. Важно также отметить, что речевой поступок реализуется на уровне суждения, высказываемого в форме предложения [см. также 14, с. 58—67].

Речевая деятельность во всех ее видах реализуется посредством сложного общего речевого механизма. При его рассмотрении мы, с одной стороны, основываемся на концепции механизмов речи Н. И. Жинкина [56, 57], а с другой, — на основных положениях деятельностного подхода к речевому поведению человека. Полагаем, что овладение речевой деятельностью на иностранном языке, т. е. овладение новой иноязычной деятельностью, означает, что ученик как-то «прилаживает» к ней уже функционирующие механизмы речевой деятельности на родном языке, в то же время заново формирует некоторые

его звенья и уровни. Прежде всего отметим, что в этот общий сложный речевой механизм входят общефункциональные механизмы, такие, как осмысление, опережающее отражение (в форме вероятностного прогнозирования и «упреждения»), оперативная и постоянная память, так и основывающиеся на этих общефункциональных специфически речевые механизмы, например операциональные, смыслообразующие, фонационные (т. е. механизмы звукообразования) и др. [подробнее см. 70, с. 106—136, 71, с. 166—175]. Общефункциональные механизмы действуют применительно к нашим условиям, «прилаживаются» к новым средствам и способам иноязычной речевой деятельности. Специально речевые, например механизмы звукообразования, часто формируются заново.

Прежде всего остановимся на кратком рассмотрении общефункциональных механизмов речевой деятельности, так как целенаправленная работа учителя по их включению в процесс овладения учащимися иностранным языком, является специальной задачей наряду с обучением новым языковым средствам, и способам формирования и формулирования мысли на изучаемом иностранном языке. В качестве *одного из основных механизмов* речевой деятельности выступает *осмысление*. Осмысление — это процесс установления (в продукции) или воссоздания (в рецепции) смысловых связей в высказывании. Как отмечалось выше, это могут быть связи и внутри предложения, и между предложениями; связи целого и части, соподчинения и подчинения, доминирования и второстепенности и т. д. Посредством осмысления осуществляется смысловая организация продуцируемого и воспринимаемого сообщения от самого общего смысла к межпонятийным связям. В рецепции реализуется обратное направление. Внутренним механизмом такой организации является перекодировка за счет объединения, группировки, расчленения, выделения главного, установления эквивалентных замен и т. д. Исследования А. А. Смирнова, А. Н. Соколова, Н. И. Жинкина показали, что осмысление поступающей информации всегда осуществляется за счет: расчленения материала на части, посредством его «смысловой группировки», выделения «смысловых опорных пунктов» и установления эквивалентных замен. В последнем случае воспринимаемые на слух или зрительно слова и словосочетания заменяются простым сигналом или наглядным образом, которые позволяют удерживать часть текста. При восстановлении текста они опять декодируются в слова-эквиваленты, сохраняющие общий смысл этой части текста. «...Отобранный простой сигнал или наглядный образ позволяет удержать часть текста. Вследствие этого весь текст сокращается и фиксируется, как по вехам, в этих простых сигналах. Следуя по этим фиксированным сигналам, можно заново восстановить текст. Однако восстановление происходит не в тех полных словах, которыми был записан прочитанный текст, а словами

эквивалентными, т. е. сохраняющими общий смысл куска текста. Иначе говоря, необходимо произвести перефразировку или эквивалентную замену одних слов текста другими. В этом и состоит процесс понимания текста» [56, с. 364].

В процессе расчленения происходит выделение самого главного и существенного в каждой части, нахождение ее главной мысли, представляющей собой нечто сжатое, краткое, служащее заменой более широкого содержания в виде тезисов, заголовков, вопросов и т. д. По смысловым, опорным пунктам происходит ориентировка в содержании воспринимаемого материала и его последующее воспроизведение. Данные положения имеют большое значение для методики преподавания иностранных языков, так как они могут служить основой определения умений, связанных с целенаправленным формированием механизма осмысления в обоих видах рецептивных видов речевой деятельности.

Следствием и результатом смысловой перекодировки воспринимаемого сообщения является его реконструкция и динамичная смысловая перестройка в зависимости от актуальных условий сообщения порождаемого текста. Отметим, что в рецептивных видах речевой деятельности — слушании и чтении, направленных на смысловую организацию воспринимаемого сообщения, осмысление может привести к положительному результату — пониманию или его отрицательному результату — непониманию. Здесь важен дидактический вывод. Не всякое непонимание текста есть результат нежелания учащегося работать над ним. Чаще всего оно может быть следствием неумения. Учащийся может осуществлять активную работу по установлению смысловых связей, формировать определенную их организацию, но идти по неадекватному пути. Результат — непонимание текста. Поэтому порицание учителя, вызванное тем, что ученик не понял текст, еще не есть свидетельство того, что он не работает на уроке.

Какие же факторы влияют на процесс осмысления? Рассмотрим их на примере рецептивных видов РД. *Первый* — это *смыслоорганизованность самого воспринимаемого вербального материала*. В эксперименте Ю. Ф. Малининой [66] было показано, что смысловая перекодировка как механизм осмысления «включается», когда количество единиц, подлежащих восприятию, больше, чем 5. Она становится обязательной при восприятии количества единиц, равном 21. 9 слов — это рубеж возможности человека в его воспроизведении линейного ряда слов без их перемещения. Была также вскрыта зависимость между осмыслением, его результативностью и плотностью смысловой связности предложений текста. Если эта связь предложений семантически достаточно тесная и к тому же формально зафиксирована, то, судя по результатам воспроизведения (64,6%), осмысление в этом случае наиболее полное. Результаты исследо-

вания С. Д. Толкачевой [66, 189] выявили еще несколько факторов, влияющих на осмысление. Во-первых, это соотношение языков «входа», т. е. языка воспринимаемого текста и «выхода», т. е. языка, на котором осуществляется его воспроизведение. Например, учащийся слышит текст на английском языке и должен написать изложение на этом же языке. Но может быть и другая учебная ситуация: воспринимается английский текст, а изложение на русском (родном) языке или наоборот. Во-вторых, было показано, что это соотношение зависит от того, какова структура самого текста: цепная или разветвленная. Под цепной структурой имеется в виду последовательное развертывание мысли, предикат за предикатом. Разветвленный по структуре текст может быть представлен одним, двумя предикатами первого порядка с увеличивающимся количеством объясняющих, детализирующих их и т. д. предикатов более высоких порядков. Результаты исследования показали, что «при любом соотношении языков более простой текст цепной структуры дает более полное воспроизведение (русский / русский — 91,5%; русский / английский — 85%; английский / английский — 91%; английский / русский — 87%), чем текст разветвленной структуры (русский / русский — 84%; русский / английский — 77%; английский / английский — 78%; английский / русский — 80%)» [66, с. 112]. При этом, конечно, отмечается, что одноязычный «вход» и «выход» дает более полное воспроизведение. Полученные в результате этих исследований данные позволяют говорить о том, что при обучении иностранному языку учитель должен определенным образом (на основе семантической близости, выявленности обобщающих понятий и т. д.) смыслоорганизовать вводимую на уроке лексику, начинать обучение с текстов цепной структуры и т. д. [подробнее см. 66, 189].

Вторым очень важным для процесса овладения иноязычной речевой деятельностью *речевым механизмом* является *память*. Это единый общефункциональный механизм всей интеллектуальной деятельности человека. Память есть основа психического и личностного его развития. В то же время память есть основа речевой деятельности на родном и иностранном языке. Память есть сложный психический процесс, включающий запоминание (запечатлевание), сохранение и последующее воспроизведение того, что было в прошлом опыте человека, с целью использования этого опыта в настоящем. Для анализа речевой деятельности существенны два ее вида — долговременная (постоянная) и оперативная память. Долговременная память является «хранилищем» всех приобретенных прижизненно знаний (предметных, вербальных, образных), которые используются в процессе общения. Так, в процессе слушания и чтения узнавание слов, грамматических структур, интерпретация коммуникативного типа и смыслового содержания предложения происходит на основе актуализации этого языкового материала из долговременной па-

мента человека. Задачей долговременной памяти является сохранение определенных языковых средств, правил, лексико-грамматических схем сочетания слов, необходимых для правильного кодирования и декодирования сообщения» [56].

Долговременная память хранит не только языковые знания, но и общий результат познавательной деятельности человека вообще. От уровня полноты, системности и структурированности этих знаний в памяти ученика зависят адекватность и глубина понимания при восприятии им устного или письменного сообщения. В продукции память обеспечивает лексическое многообразие, глубину и многоплановость предметного содержания высказывания.

Сама деятельность осуществляется при помощи оперативной памяти. Она представляет собой органический компонент любой деятельности, то текущее запоминание, когда задача запоминания ставится не извне, а вызывается естественной необходимостью выполнения действия [168]. При этом сохранение материала требуется только на время его переработки в процессе деятельности.

Экспериментально было установлено, что объем оперативной памяти, т. е. количество единиц, которое может удержать человек после однократного предъявления, равно 7 ± 2 единицы (Дж. Миллер назвал это магическим числом, определяющим разрешающую способность памяти). Было также установлено, что на ранних этапах обучения иностранному языку оперативная память учащегося характеризуется небольшим объемом, малой подвижностью, слабой помехоустойчивостью. Исследования объема оперативной памяти на родном и иностранном языке показали, что в начале обучения речевой деятельности на иностранном языке ее показатели ниже, чем на родном, затем в результате упражнений они выравниваются. Другими словами, была подтверждена обучаемость памяти человека (В. Я. Ляудис). Эти положения свидетельствуют о необходимости систематических упражнений, направленных на развитие оперативной памяти, играющей одинаково важную роль во всех видах речевой деятельности и в становлении ее субъекта — ученика.

Наряду с памятью, важную роль в речевой деятельности играет механизм опережающего отражения. Это «двуплановый» механизм, по-разному выявляющийся в рецепции и продукции [64]. В рецепции опережающее отражение проявляется в процессе вероятностного прогнозирования, в продукции — упреждающего синтеза, в терминах Н. И. Жинкина [56]. *Вероятностное прогнозирование* имеет большое значение для процессов слушания и чтения. Оно определяет скорость этих процессов, глубину проникновения в содержание воспринимаемых текстов. Вероятностное прогнозирование заключается в выдвижении человеком, воспринимающим текст, наиболее вероятных гипотез и последующего их подтверждения или отклонения в процессе восприятия.

Гипотезы относительно смысло-синтаксических связей были названы нами смысловыми. Например, слушая начало фразы «Женщина закричала от ...», человек прогнозирует ее завершение следующими смысловыми гипотезами: 1) причины — «от боли...» 2) обстоятельств — «от того, что увидела», 3) места — «от самого порога...» и т. д. Конкретные гипотезы относительно семантического наполнения каждой смысловой гипотезы, например, причины; словами «от боли», «радости», «гнева» и т. д. названы вербальными. Характер вероятностного прогнозирования обуславливается всем прошлым опытом индивида, в частности, его лингвистическим и коммуникативным, т. е. опытом общения. Лингвистический опыт определяет лингвистическую вероятность появления того или иного слова в тексте в рецепции (и в продукции). Усваивая слова в определенных сочетаниях друг с другом, человек и воспринимает их в соответствующих связях, прогнозируя то сочетание, которое чаще всего встречалось в его опыте общения. Прогнозироваться могут не только отдельные слова, но и словосочетания. Это позволяет предугадывать с определенной степенью вероятности завершение фразы, конец высказывания в целом. Исследовательской группой Р. М. Фрумкиной установлены зависимости вероятностного прогнозирования появления определенного слова от частоты его встречаемости, от частоты и значимости обозначенного им объекта, т. е. денотата, и субъективно-эмоциональной оценки человеком обозначаемого этим словом понятия как приятного или неприятного для него. Р. М. Фрумкиной была сформулирована гипотеза о частотно-вероятностной организации словаря в памяти носителя языка. Согласно этой гипотезе, «словарь в целом организован в соответствии с «индексом частоты» [197] и его вероятностная организация проявляется во всем речевом поведении индивида. Значит, чем чаще слово или словосочетание встречалось в речевом опыте индивида, тем выше вероятность его узнавания в воспринимаемом сообщении.

Данное положение хорошо соотносится с общей гипотезой Ю. Ф. Полякова о вероятностной организации когнитивного опыта человека в целом.

Этим можно объяснить тот факт, что на ранних этапах обучения иностранному языку, когда коммуникативный опыт обучающихся еще невелик, восприятие устного и письменного сообщения затрудняется, происходит очень медленно, так как механизм вероятностного прогнозирования на новых языковых средствах недостаточно сформирован. Весь механизм функционирует замедленно и не дает того преимущества, которое обеспечивает прогнозирование в норме: точности, быстроты и полноты совершаемого действия как в чтении, так и, особенно, в слушании.

Результаты проведенного нами с Л. Р. Мошинской исследования показали, что прогнозирование человека существенно зависит от его возраста, пола. Девочки по-другому прогнозируют

завершение фразы, чем мальчики. При этом смысловые гипотезы в индивидуальном опыте образуют структуру, в которой каждая из таких гипотез также вероятностна. Из 10 наиболее частотных смысловых гипотез, объединенных в три класса: адвербиальные, атрибутивные и предикативные, наиболее вероятная — адвербиальная, т. е. образа действия. «Выявленная закономерность позволяет оценивать оптимальный порядок следования второстепенных членов предложения и пользоваться этими данными при составлении учебных текстов, а также при решении психологических проблем восприятия текста вообще» [141, с. 13]. Нами было высказано предположение, что по характеру сочетания смысловых и вербальных гипотез могут быть выделены по меньшей мере четыре типа людей. Первый тип — это люди, которые выдвигают много смысловых (до 10) и много вербальных (до 100) гипотез. Второй тип людей выдвигает в условиях завершения воспринимаемого зрительно предложения много смысловых и минимально (до 1 на каждую смысловую) вербальных гипотез. Люди третьего типа выдвигают мало смысловых (до 1) и много (до 20) вербальных на одну эту смысловую. Четвертый тип характеризуется минимумом смысловых и минимумом вербальных гипотез. Считаем этот тип сочетания не соответствующим высокому уровню развития вербального интеллекта и коммуникативных способностей человека.

Сказанное выше показывает глубинную связь механизма вероятностного прогнозирования с механизмом осмысления и долговременной и оперативной памяти. То, что хорошо усвоено, что вошло в речевой опыт человека и системно находится в его долговременной памяти, легко прогнозируется в новых обстоятельствах. Вероятностное прогнозирование в процессе слушания, основывающееся и на продуктивной работе оперативной памяти, позволяет как бы сблизить во времени элементы разновременно поступающих на слуховой анализатор речевых сигналов. Этим, как отмечал Н. И. Жинкин, обеспечивается синтез в одновременности, что является одним из необходимых условий осмысления и понимания речевого сообщения.

Механизм вероятностного прогнозирования достаточно хорошо изучен в общей психологии (А. Н. Леонтьев, Е. Н. Соколов, И. М. Фейгенберг и др.), а также в психолингвистике, лингвистике, психологии речи и обучения языку (В. В. Налимов, Р. М. Фрумкина, И. А. Зимняя, Л. Р. Мошинская, Н. С. Харламова, А. С. Левашов и др.). Результаты этих работ позволяют сделать и некоторые конкретные выводы для обучения иностранному языку в школе.

Так, проведенное с Н. С. Харламовой исследование позволило с большой надежностью утверждать, что вероятностное прогнозирование может быть объектом осознания учеников и целенаправленного формирования. Вероятностному прогнозированию на иностранном языке можно обучать последовательно, сначала на материале прогнозирования следования картинок в их серии

(типа рисунков Бидструпа), потом прогнозирования каждого следующего высказывания в тексте на родном языке и затем на последовательно усложняющихся текстах изучаемого иностранного языка. Экспериментально подтверждена высокая эффективность развития этого механизма для обучения рецептивным видам речевой деятельности, в частности слушанию. «Обучение аудированию через формирование речевого механизма вероятностного прогнозирования способствует не только формированию прогностических умений, но и более высокому уровню понимания при аудировании» [199, с. 21].

Частным проявлением общепсихологического механизма опережающего отражения является механизм *упреждающего синтеза*. Он выполняет особую роль в говорении и письме. Действием этого механизма «создается, действительно, цельное объединение, в котором последующее звено должно быть упреждено предваряющим импульсом...» [56, с. 38]. Действие упреждающего синтеза распространяется на уровень фразы, смыслового куска и текста в целом. Соответственно этот механизм действует в процессе говорения и письма по трем линиям упреждения в речевой последовательности: а) словесно-артикуляционной стереотипии (внутри слова), б) лингвистических обязательств (между словами, связанными лингвистической вероятностью) и в) смысловых обязательств раскрытия замысла, выявляемых на отрезках высказывания больших, чем предложение.

Механизм упреждающего синтеза на первом уровне проявляется, в частности, в характере артикуляционных движений и в характере интонационного оформления слова. Подтверждением этому является, например, взаимовлияние и взаимопроникновение физических характеристик соседствующих звуков в результате их одновременной артикуляции. Это положение важно для процесса преподавания фонетики иностранного языка. Оно служит объяснением того, почему при обучении иноязычному произношению необходимо одновременно с обучением отдельному звуку учить сразу же слогу как произносительной единице, в которой упреждается артикуляция всех входящих в него звуков, и слову как единству слоговых программ. Это особенно важно для условий школьного обучения, где в силу достаточно высоких возрастных имитативных способностей учащихся, возникает возможность запечатлевания в их памяти неправильных произносительных образцов, если обучают отдельным звуковыми единицам.

Характеризуя линию лингвистических обязательств, отметим, что они относятся как к области лексики, так и к области грамматики. Упреждение по линии слов основывается на том, что все слова, хранящиеся в памяти человека, в его лексиконе парадигматически и синтагматически взаимосвязаны. В силу наличия этих связей человек, произнося одно слово, уже как бы берет на себя определенные «обязательства» по высказыванию других. Последующие слова упреждающе синтезированы уже в момент

произнесения человеком каждого предыдущего слова. Этот механизм особенно ярко проявляется в грамматике. Если человек начинает высказывание, например, с определенного артикля, это значит, что он уже планирует номинацию известного или единственного в своем роде предмета. Характеристика этой линии упреждающего синтеза показывает, как важно обучать не только отдельным словам, лексемам иностранного языка, но и их сочетаниям. В то же время она свидетельствует о важности анализа учащимися понятийного содержания грамматики и ее формальных, сигнальных средств. Необходимо также обратить внимание на тот факт, что формирование в процессе обучения иностранному языку смысловых связей на уровне предложения одновременно является формированием и самого механизма упреждения по линии реализации лингвистических обязательств.

Собственно смысловые (текстовые) обязательства развертываются, как уже было отмечено, на высказывании большем, чем предложение. В силу смысловых обязательств сказанное (или написанное) человеком в начале сообщения уже предполагает определенное этими обязательствами последующее развитие мысли. Например, если ученик, описывая картинку или рассказывая содержание прочитанного текста, начинает с определения основной мысли, затем переходит к частным, конкретным характеристикам действующих лиц, а затем опять возвращается к основному, и так происходит несколько раз за время его высказывания, то можно утверждать, что эта линия упреждения у него не сформирована. В силу того, что смысловые обязательства связаны с предметно-логическим и эмоционально-оценочным планом высказывания, нарушение этой линии упреждающего синтеза проявляется прежде всего в отсутствии логики, наличии противоречий, непоследовательности, бессвязности и т. д.

Механизм упреждающего синтеза рассматривается в качестве основного в письме. Как отмечал Н. И. Жинкин, «главной действующей силой умения составлять текст является *упреждение* предстоящего текста. *Упреждение* текста регулирует отбор слов, дает направление в выборе уточняющих определений, дополнений и обстоятельств, в которых общие, широкие значения слов приобретают определенность и однозначность для данного контекста. Учет предстоящего текста обеспечивает распределение предметных признаков описываемых явлений в группе предложений, интонационное сопоставление предикатов и организацию внутренней связи близких и отдаленных по месту в тексте предложений» [55, с. 245]. В то же время в процессе письма, согласно Н. И. Жинкину, действие механизма упреждающего синтеза осложняется двумя противодействующими ему тенденциями: а) силой инертности словесных образований и б) отрицательной индукцией. Инертность ослабляет действие «отклоняющей тенденции при отборе слов и приспособлений оборотов предложений друг к другу» и приводит к тому, что в тексте проявляются часто

повторяющиеся слова и обороты. В результате этого текст делается бледным, недостаточно разнообразным и скучным по объему примененных слов. Лексическая насыщенность таких текстов не высока. Отрицательная индукция, возникающая в результате взаимодействия разнообразных раздражителей в процессе письма, вызывает пропуски и разрывы текста. Этим двум силам и противостоит упреждающий синтез как управление деятельностью речевой продукции по внутренней программе, реализуемой по трем названным линиям.

Заключая рассмотрение общефункциональных механизмов речевой деятельности [подробнее см. 70, с. 113—123], отметим несколько существенных для обучения иностранному языку в школе положений.

Во-первых, все названные механизмы — осмысление, единство долговременной (постоянной) и оперативной памяти, опережающее отражение (в единстве вероятностного прогнозирования и упреждающего синтеза) суть проявления интеллектуальной деятельности человека, компоненты структуры его интеллекта. Соответственно, их развитие на уроке иностранного языка положительно сказывается не только на уровне сформированности речевой деятельности, но и, что не менее важно, на личностном развитии учащегося в целом.

Во-вторых, сами механизмы речевой деятельности на родном и иностранном языке одни и те же, «...механизм, который развивается в мозгу — тот же, независимо от того, изучает ли человек один язык, два или больше» [157, с. 233]. В то же время отмечается «эффект переключения» этого механизма в процессе владения двумя или даже тремя языками. По словам В. Пенфильда, хотя мозговой... «речевой механизм обслуживает все три языка и доказательств анатомического разделения нет, тем не менее, имеется удивительно эффективный автоматический переключатель, который позволяет каждому перейти от одного языка к другому» [157, с. 233]. В начале овладения иностранным языком речевые механизмы отличаются уровнем функционирования (и количеством удерживаемых в памяти единиц, и количеством выдвигаемых гипотез и др.). Их характеризует степень «прилаживания» к оперированию новыми иноязычными средствами и способами формирования и формулирования мысли и особенности организации новых — артикуляционной и интонационной — программ. Сказанное означает для учителя иностранного языка необходимость (возможность доказана в исследованиях Л. И. Апатовой, Э. Г. Волчкова, Н. С. Харламовой) целенаправленного формирования этих механизмов — и общефункциональных, и специальных — средствами иностранного языка. Важно отметить, что, как показало исследование Э. Г. Волчкова (30), целенаправленное формирование у обучаемых механизма осмысления не только повышает уровень иноязычной речевой деятельности, но и оказывает положительное действие на родной

язык. Вследствие этого повышается культура речевой деятельности и общения в целом на родном языке.

В-третьих, все виды РД имеют общие для всех них и отличительные для каждого из них звенья, уровни речевого механизма. Это означает, что в процессе обучения иностранному языку овладение одним из видов РД через формирование его механизмов, в частности, осмысления, вероятностного прогнозирования, облегчает овладение другим видом РД. Признание этого факта не исключает необходимости специальной, целенаправленной отработки учителем специфического для каждого вида РД проявления речевого механизма в речевой деятельности обучаемых. Так, например, если общим для всех видов РД является опережающее отражение, то в рецепции специально отработывается вероятностное прогнозирование, а в продукции — упреждающий синтез.

В-четвертых, развитие речевых механизмов включает формирование и механизма слухового контроля, обратной связи, самоконтроля, формируемых на основе внешнего контроля преподавателя и способствующих в то же время развитию не только предметной, но и личностной саморегуляции учащихся.

Приведенное выше рассмотрение структурной организации, предметного содержания и основных механизмов речевой деятельности еще раз подчеркивает важность определения в качестве основного объекта обучения в преподавании иностранных языков именно речевой деятельности. Такая постановка вопроса помогает вычленить названные компоненты этого объекта и реализовать личностно-деятельностный подход к обучению иностранному языку, что особенно важно в условиях школы, где происходит процесс формирования и становления личности учащихся. О речевой активности как объекте обучения см. А. А. Алхазисвили [6, 7].

Раздел II. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ И УЧЕТ ЕЕ ОСОБЕННОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Глава 1. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ХАРАКТЕРИСТИКА, ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ, СТРУКТУРА (СТРОЕНИЕ). САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА — ВЫСШАЯ ФОРМА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Понятие «учебная деятельность» достаточно неоднозначно. Учебная деятельность, в широком смысле слова, иногда рассматривается как синоним понятия «научение», «учение», «обучение». Она трактуется и как ведущий тип деятельности в возрастном периоде младшего школьника (см. раздел I, гл. 1). В последние десятилетия в работах Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, А. К. Марковой понятие «учебная деятельность» (в узком, точном смысле слова) наполняется собственно деятельностным содержанием. Это понятие в то же время может быть соотнесено с особым типом отношения — «ответственным отношением», по С. Л. Рубинштейну, субъекта обучения — школьника к предмету обучения на протяжении всего этого процесса. В школьный период «учение является основным видом деятельности, в котором формируется человек» [170, с. 513].

Здесь следует обратить внимание на то, что в нашей трактовке «учебная деятельность», распространяясь на все возрасты, понимается шире, чем ведущий тип (вид) деятельности, по Д. Б. Эльконину, характеризующий младший школьный возраст.

Учебная деятельность в этом смысле слова это — деятельность субъекта (школьника) по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения им посредством учебных действий специально поставленных учителем учебных задач на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку самого ученика. Согласно Д. Б. Эльконину, «учебная деятельность, это деятельность, направленная, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий, ... такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами, ими могут быть ... мотивы приобретения обобщенных способов действий, или проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования. Если удастся сформировать такие мотивы у учащихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы деятельности, которые связаны с позицией школьника, с осуществлением общественно-значимой и общественно оцениваемой деятельности» [213, с. 46].

Учебная деятельность школьника, соответственно, может рассматриваться как специфический вид деятельности. Она направлена на самого школьника как ее субъекта в плане совершенствования, развития, формирования его личности в процессе осознанного, целенаправленного присвоения им общественного опыта в ходе осуществления различных видов и форм общественно полезной, теоретической, практической, коммуникативной, познавательной деятельности. Деятельность школьника направлена на освоение глубоких системных знаний, выступающих в качестве средств этой деятельности, и отработку обобщенных способов действий по адекватному и творческому применению этих средств в разнообразных ситуациях.

Центральным звеном учебной деятельности является усвоение (присвоение), а его механизмом является перенос, внутренний механизм которого — обобщение. (С. Л. Рубинштейн, Е. Н. Кабанова-Меллер, Д. Н. Завалишина). В проведенных Э. Г. Волчковым, В. Я. Щербо исследованиях было показано, что в процессе обучения происходит обобщение по трем линиям: обобщение принципа, программы и способа действия. При этом, если обобщение принципа действия есть понимание учеником основного правила, закономерности, основной стратегии действия, то обобщение способа есть понимание пути ее осуществления. Программа есть последовательность действий. В учебной деятельности, следовательно, должны отрабатываться все эти три составляющие обобщения.

Рассматривая усвоение как сложную человеческую познавательную деятельность, отметим, что она включает два взаимосвязанных процесса: интериоризацию и экстериоризацию. Интериоризация есть постепенное преобразование внешних действий во внутренние (П. Я. Гальперин). Это процесс, который необходимо совершается в онтогенетическом развитии (Ж. Пиаже). Буквально интериоризация означает «вращение внутрь», превращение внешнего, предметного действия во внутренние умственные действия. Процесс интериоризации внешних действий осуществляется посредством слова, сначала произносимого вслух как обозначение и одновременно закрепление в памяти внешнего действия, а затем во внутренней речи, где происходит обобщение и свертывание действия. В процессе интериоризации формируются понятия, обобщенные приемы действия, его внутренние программы. Экстериоризация есть собственно практическая реализация внутреннего, прежде интериоризированного действия, программы, обобщенного приема его выполнения. Экстериоризация как переход внутренних действий и операций во внешние представляет собой воплощение замыслов субъекта деятельности, реализации его планов и программ построения новых объектов — в общем, «созидание» [9].

В целом усвоение можно рассматривать как сложный процесс переходов от внешних действий к внутренним, от дей-

ствий с предметами к внутренним операциям и обратно; от наглядно-действенных способов к абстрактным и обратно; от репродукции к продукции и обратно. Согласно В. В. Давыдову, «усвоение научных знаний и соответствующих им умений, выступает как *основная цель и главный результат деятельности*» [45, с. 76].

В самом общем виде усвоение может быть определено как процесс приема, смысловой переработки, сохранения полученных знаний и применения их в новых ситуациях, требующих решения практических и теоретических задач, т. е. использования этих знаний в форме умения на их основе решать новые задачи. Например, усвоение грамматического правила иностранного языка означает умение в любых ситуациях иноязычного общения выразить посредством этого правила требуемую мысль [227].

Представляет в этом смысле интерес точка зрения Дж. Брунера относительно «освоения» как одновременно протекающих трех процессов: получение новой информации, преобразования (трансформация), приспособление информации к решению задач и проверка, контроль [22, с. 370—371]. Подчеркивая сложность усвоения, автор в значительной мере отождествляет усвоение и учебную деятельность, частью которой оно является. Об этом свидетельствует включение в процесс усвоения звена контроля.

Усвоение, представляя собой цель и результат учебной деятельности, есть *основа* этого процесса. Усвоение, как и любое другое психологическое явление, само имеет процессуальную и результативную стороны. Как процесс, усвоение есть сложная познавательная деятельность учащихся в процессе учения. Она включает восприятие, память, мышление и обусловливается чувствами, волей. Как результат, оно есть усвоенные знания, выработанные навыки. «Процесс прочного усвоения знаний — центральная часть процесса обучения. Это психологически очень сложный процесс. Он никак не сводим к памяти или прочности запоминания. В него включается восприятие материала, его осмысливание, его запоминание и то овладение им, которое дает возможность свободно им пользоваться в различных ситуациях, по-разному им оперируя и т. д.» [170, с. 505]. При этом подчеркивается, что новые знания, умения, операции «не переносятся из головы в голову» в готовом виде, они должны войти в личностный опыт человека, они должны быть сформированы самим субъектом научения. В этом процессе одним из наиболее важных моментов является задача формирования *приемов* умственной деятельности учащихся. Обобщенные и освоенные самим учащимся приемы умственной деятельности являются предпосылкой предметной саморегуляции человека в процессе дальнейшего обучения и применения усвоенных знаний на практике. Обобщая сказанное, необходимо еще раз подчеркнуть, что основной целью учебной деятельности школьника является прочное усвоение им знаний, формирование устойчивых навыков использования

этих знаний в разнообразных ситуациях в ходе развития самой его личности, совершенствования общей системы его жизнедеятельности. В целом *прочность усвоения* существенно зависит от системности, смысло-организованности воспринимаемого учебного материала, его личностной значимости и того эмоционального отношения, которое этот материал вызывает у ученика. Если сам учебный материал, процесс его восприятия, запоминания вызывает чувство радости, удовлетворения, то этим создаются психологические предпосылки эффективности усвоения. Лучше усваивается также то, что включено в деятельность и нацелено на использование в будущей практике.

Важная характеристика усвоения --- его *управляемость*. Являясь управляемым, усвоение знаний может быть поэтапно организовано. Этот процесс проходит, согласно теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, сложный путь. Он включает прежде всего этап мотивации, ориентировочную основу действий (ООД), т. е. «штурманскую карту» действий. Затем усвоение предполагает этап материального или материализованного действия во внешней его предметной форме, этап внешнего и затем внутреннего проговаривания про себя всей последовательности действий. Эти этапы подготавливают свертывание и обобщение действий и затем их переход к этапу умственного внутреннего действия [188, с. 104—109]. Осуществление на этом этапе во внутренней форме автоматизированного, свернутого действия свидетельствует о его освоенности и в то же время об усвоении тех знаний, на основе которых сформировано это умственное действие. Конечно, управление усвоением может осуществляться не только по пути поэтапного формирования умственных действий. Оно может реализоваться классическим, программированным, проблемным обучением. Важно только, чтобы усвоение было управляемым, а само управление специфичным для каждого учебного предмета и иностранного языка, в частности. При рассмотрении усвоения С. Л. Рубинштейн подчеркивает очень важную для общего контекста личностно-деятельностного подхода к обучению иностранному языку мысль: «усвоение ... вообще весь ход учения существенно обусловлен теми специфическими отношениями, которые складываются у ученика в процессе обучения к учебному материалу, к учителю, к самому учению», а само обучение в то же время... «формирует не только те или иные способности, но и личность в целом, ее характер и мировоззрение» [170, с. 513].

В целом при анализе процесса усвоения отмечается, во-первых, его неоднородность, многокомпонентность при взаимосвязи входящих в него компонентов. Так, например, первое звено усвоения — восприятие — неразрывно связано с осмыслением. «нормально включая в себя акт осмысления». «...Воспринять материал — это всегда значит в той или иной мере его осмыслить и так или иначе к нему отнестись» [170, с. 506], т. е. сформир-

ровать и выразить определенное отношение, например, мотива к цели (предмету) восприятия.

Во-вторых, авторами подчеркивается *личностная обусловленность* усвоения и в то же время влияние самого процесса усвоения, учебной деятельности на формирование личности школьника. Это взаимовлияние реализуется в силу эффекта рассмотренного выше механизма действия обучения на психическое развитие личности, формирование психических новообразований: новых мотивов, целей, стратегий усвоения, оценивания и т. д.

В-третьих, все исследователи (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов и др.) отмечают психологические *особенности характера усвоения для разных возрастных периодов* школьников как по использованию средств (опосредствованности), так и по соотношению репродуктивных и продуктивных действий. «Сначала в младшем школьном возрасте наблюдается обычно большая зависимость учащегося от учебного материала, воспроизводя его, он склонен всегда сохранять структуру подлинника, ему очень трудно дается реконструирование, перекомбинирование его... У старшего школьника нормально для этого имеются уже все возможности, если они не реализуются, вина за это падает исключительно на постановку обучения» [170, с. 513].

В-четвертых, при исследовании усвоения отмечается *обусловленность* всего этого процесса [усвоения] моментом *первой встречи с учебным материалом*. Именно от того, как предъявлен учебный материал учащимся, какое отношение к себе он вызывает, какова роль учителя в этой встрече, будет зависеть успешность и прочность усвоения школьником учебного материала.

Естественно, что усвоение учебного материала зависит от организации всего учебного процесса, самой учебной деятельности, от того, кто, какой учитель обучает, как относятся учащиеся к учебному предмету, и от множества других самых разных факторов. Поэтому, чем полнее учитываются учителем эти факторы, тем больше оснований для успешной организации усвоения как центрального звена учебной деятельности школьника.

Исходя из определения учения как деятельности по овладению обобщенными способами действия, по саморазвитию учащегося на основе решения им специально поставленных учителем учебных задач и посредством учебных действий, рассмотрим основные ее характеристики. Определяя учебную деятельность как специфический вид человеческой деятельности, прежде всего подчеркнем, вслед за Д. Б. Элькониним, ее общественный характер (по содержанию, смыслу, форме). Она является *общественной по своему содержанию*, так как в ней происходит усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством. Учебная деятельность является *общественной по своему смыслу*, ибо она общественно значима и общественно

оцениваема. Она является *общественной и по форме своего осуществления*, так как осуществляется в соответствии с общественно выработанными нормами общения и в специальных общественных учреждениях.

Как любая другая, учебная деятельность характеризуется субъективностью, активностью, предметностью, целенаправленностью, осознанностью. Она имеет определенную структуру и содержание. Рассмотрим теперь психологическое содержание учебной деятельности, т. е. ее предмет, средства, способы, продукт и результат в общем контексте теории деятельности А. Н. Леонтьева.

Анализ **предметного (психологического) содержания** учебной деятельности, как и любой другой, начинается с определения ее предмета, т. е. того, на что направлена деятельность. Учебная деятельность направлена на усвоение знаний, на овладение обобщенными способами действий, что и является ее предметом. Говоря о содержании, т. е. предмете учебной деятельности, В. В. Давыдов подчеркивает, что им являются теоретические знания. Усвоение этих знаний осуществляется посредством исследовательско-воспроизводящих действий, направленных на содержательное обобщение. Для учащегося они служат способом «открыть некоторую закономерность, необходимую взаимосвязь, особенных и единичных явлений с общей основой некоторого целого, открыть закон становления, внутреннего единства этого целого» [47, с. 127]. Эта мысль В. В. Давыдова должна рассматриваться как кардинальная для организации самого обучения, учебного материала, приемов и способов его презентации.

Средствами и способами реализации учебной деятельности выступают языковая система как знаковая система номинативных единиц и правил оперирования ими в системе учебных предметных действий, с одной стороны, и контрольных действий, с другой. Посредством первых осуществляется преобразование и усвоение объекта, т. е. того, что в деятельности выступает в качестве ее предмета. Посредством вторых — саморегуляция, в частности, самоконтроль.

В качестве продукта учебной деятельности человека, изучающего иностранный язык, выступает совокупность усвоенных им языковых знаний и сформированных программ действий (или в другой формулировке, — сформированных навыков и умений). Продукт учебной деятельности входит основной органичной частью в индивидуальный опыт. От его структурной организации, системности, глубины, прочности во многом зависит дальнейшая деятельность человека, в частности, успешность иноязычного общения. Результатом учебной деятельности является осуществляемое ее субъектом на основе усвоенных знаний поведение и другие формы его деятельности, например, трудовая деятельность.

Учебная деятельность имеет и свою **внешнюю структуру** или

строение. Она включает такие основные компоненты, как: 1) *мотивация*; 2) *учебные задачи в определенных ситуациях в форме задания*; 3) *учебные действия*; 4) *контроль, переходящий в самоконтроль*; 5) *оценку, переходящую в самооценку*. Каждому из этих компонентов присущи свои особенности. Описывая структурную организацию учебной деятельности в общем контексте теории Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, И. И. Ильяс-сов отмечает: «учебные ситуации и задачи характеризуются тем, что здесь учащийся получает задание на усвоение общего способа действия и цель его усвоения, а также образцы и указания для нахождения общих способов решения, задач определенного класса. Учебные действия — это действия учащихся по получению и нахождению научных понятий и общих способов действия, а также по их воспроизведению и применению к решению конкретных задач. Действия контроля направлены на обобщение результатов своих учебных действий с заданными образцами. Действия оценки фиксируют окончательное качество усвоения заданных научных знаний и общих способов решения задач» [78, с. 43].

Начнем рассмотрение строения учебной деятельности с его первого компонента — мотивации. Мотивация это совокупность самых различных побудителей (потребности, мотивов, чувств, желаний, интересов и т. д.). Это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-либо действия, включенного в определяемую этой мотивацией деятельность. Понятие мотивация «выступает тем сложным механизмом соотношения личностью внешних и внутренних факторов поведения, который определяет возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности» [49, с. 148]. Поведение, деятельность человека, в частности школьника, определяются одновременно несколькими побудителями, то один из которых доминирует, то другой. Поэтому говорят о полимотивированности поведения, учебной деятельности, о динамике мотивации. В работе «Формирование интереса к учению у школьников» А. К. Маркова специально подчеркивает эту мысль: «... Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для школьников, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними» [133, с. 14]. Соответственно, перед учителем-воспитателем стоит сложнейшая задача определения не только доминирующего побудителя (мотива), но и учета всей структуры мотивационной сферы школьника в общей структуре его учебной деятельности. Один из

ведущих исследователей учебной мотивации в области обучения иностранным языкам В. Апелът называет следующие ее виды: социальные, познавательные, коммуникативные, самореализации (самоактуализации), мотивы, созданные родителями и учителями по отношению к учению [218, 219].

Рассматривая эту сферу, А. К. Маркова подчеркивает иерархичность ее строения. Так, в нее входят: потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес. Интерес определяется «как следствие, как одно из интегральных проявлений сложных процессов мотивационной сферы», и здесь важна дифференциация видов интереса и отношения школьников к учению. Интерес, согласно А. К. Марковой, может быть широким, планирующим, результативным, процессуально-содержательным, учебно-познавательным и на высшем уровне преобразующим интересом. Эти «виды» интереса могут быть соотнесены с определенными в исследовании Е. И. Савонько и Н. М. Симоновой мотивационными ориентациями. Авторами были выявлены четыре мотивационные ориентации (на процесс, результат, оценку преподавателя и на «избегание неприятностей»). Наряду с другими компонентами учебной мотивации, они в значительной степени определяют направление и содержание учебной деятельности. Авторами установлена положительная связь мотивационных ориентаций с успеваемостью студентов. Наиболее плотно связанными с успеваемостью оказались ориентации на процесс и на результат, менее плотно — ориентация на «оценку преподавателя». Связь ориентации на «избегание неприятностей» с успеваемостью слабая [178, с. 13].

Учебная деятельность мотивируется прежде всего внутренним мотивом, когда познавательная потребность «встречается» с предметом деятельности — выработкой обобщенного способа действия — и «опредмечивается» в нем. В то же время она может побуждаться и самыми разными внешними мотивами — самоутверждения, престижности, долга, необходимости, достижения и др. Так, на материале исследования учебной деятельности студентов было показано, что среди социогенных, внешних потребностей наибольшее влияние на эффективность учебной деятельности оказывала потребность в достижении, под которой понимается «стремление человека к улучшению результатов своей деятельности». Удовлетворенность человека учением в значительной мере зависит от степени удовлетворенности этой потребности. Она заставляет обучаемого больше концентрироваться на учебе и в то же время повышает его социальную активность. Существенное, но не однозначное влияние на обучение оказывает потребность в общении и доминировании. Однако для организации учебной деятельности наибольший интерес представляют мотивы интеллектуально-познавательного плана. Эти мотивы осознаваемые, понимаемые, реально действующие. Они осознаются человеком как жажда знаний, необходимость

(нужда) в усвоении этих знаний, как стремление к расширению кругозора, углублению, систематизации знаний. Это именно та группа мотивов, которая соотносится со специфически человеческой познавательной, интеллектуальной потребностью, характеризующейся по Л. И. Божович, положительным эмоциональным тоном и ненасыщаемостью. Руководствуясь подобными мотивами, не считаясь с усталостью, временем, противостоя другим побудителям и другим отвлекающим факторам, учащийся настойчиво и увлеченно работает над учебным материалом, точнее над решением учебных задач. При этом, как показывают исследования, «наибольшее влияние на академические успехи оказывает познавательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижениях» [147, с. 17]. См. в этой связи [15].

Интерес для анализа мотивационной сферы школьников представляет и характеристика их отношения к учению. Так, А. К. Маркова определяет три типа такого отношения: отрицательное, нейтральное и положительное, автор приводит четкую дифференциацию последнего типа на основе характера включенности школьника в учебный процесс. Знание трех видов дифференцированного положительного отношения ученика очень важно для управления учебной деятельностью школьника. Это следующие виды: «а) положительное, неявное, активное, ... означавшее готовность школьника включиться в учение, ... б) положительное, активное, познавательное, в) ... положительное, активное, личностно-пристрастное, означавшее включенность школьника как субъекта общения, как личности и члена общества ...» [133, с. 17]. Другими словами, мотивационная сфера школьника как субъекта учебной деятельности или его мотивация не только многокомпонентна, но разнородна и разноуровневая. Это лишний раз убеждает в чрезвычайной сложности не только ее формирования, но даже учета и адекватного анализа. Исследователями также отмечается связь уровня умственного развития и развития, формирования мотивационной сферы, мотивации учащихся. Так, на материале исследования младших школьников М. В. Матюхина отметила, что в процессе психического развития младшего школьника развивается и его мотивация. «Высокий исходный уровень умственного развития выступает, с одной стороны, важнейшим условием реализации исходного уровня мотивации ребенка, с другой —... формирования положительной мотивации в процессе учебной деятельности» [136, с. 27]. При этом устанавливается прямая зависимость между высоким уровнем умственного развития и складывающимися «положительными мотивационными тенденциями» и обратно, а также между мотивацией и успешностью обучения для детей с высокой и средней мотивацией. Установлено также чрезвычайно важное для организации учебной деятельности школьников положение о возможности и продуктивности формирования мотивации через *целенаправление* учебной деятельности. В

выполненных под руководством А. К. Марковой исследованиях Т. И. Лях [127] и О. А. Чуваловой [204] подчеркнуто, что личностно значимый смыслообразующий мотив у подростков *может быть сформирован* и что этот процесс реализуется в последовательности становления его характеристик. «... Сначала учебно-познавательный мотив начинает действовать, затем становится доминирующим и приобретает самостоятельность и лишь после осознается» [204, с. 20]. Другими словами, первым условием формирования мотивации является правильная организация, становление самой учебной деятельности. При этом сама «действенность», как показала О. А. Чувалова, лучше формируемая при направлении деятельности на «способ» ее выполнения, чем на ее результат, по-разному проявляется в разных возрастных группах в зависимости от характера учебной ситуации, контроля учителя. Так, ... «чем младше школьник, тем теснее эта зависимость от характера учебной ситуации, жесткости контроля учителя. Чем младше школьник, тем теснее зависимость формирования действенности как первой ступени учебно-познавательного мотива от обязательности ситуации и контроля присутствующего учителя» [204, с. 20]. В целом, исследования учебной мотивации школьников показывают недостаточный уровень ее стихийной сформированности, принципиальную возможность ее целенаправленного ступенчатого развития (учитывая особенности возраста), с преимущественной ориентацией школьников на способы выполнения деятельности, но не на результат.

Вторым компонентом структуры (строения) учебной деятельности является учебная задача, данная в определенной учебной ситуации в форме определенного задания. В преподавании иностранных языков понятие ситуация, точнее учебная речевая ситуация является одним из центральных (В. А. Артемов, А. А. Алхазисвили, А. А. Леонтьев, Н. И. Гез, В. Л. Скалкин и др.). В работах (напр., 89, с. 208) приведены основные факторы, определяющие речевую ситуацию. Основываясь на общепсихологическом определении А. А. Леонтьевым ситуации как *основы* вербального общения, Н. И. Гез приводит очень важные отличительные признаки учебной речевой ситуации. «От естественной ситуации она отличается: 1) определенной детализацией обстоятельств окружающей нас действительности; 2) наличием вербального стимула; 3) возможностью многократного воспроизведения» [36, с. 250]. Автор также дает развернутое определение учебной речевой ситуации, подчеркивая, что она является единицей содержания обучения. В нашей трактовке она выступает и как единица процесса обучения. *Учебная ситуация* может быть сотруди́ческой и конфликтной. При этом, если предметный конфликт, т. е. столкновение разных позиций, отношений, точек зрения относительно учебного предмета, способствует усвоению, то межличностный,

т. е. конфликт между самими школьниками как людьми, личностями, препятствует ему. По содержанию эта ситуация может быть нейтральной или проблемной. Оба вида этих ситуаций представлены в обучении иностранным языкам, но второй требует больших усилий учителя. Создание проблемной ситуации предполагает наличие проблемы (задачи) как соотношения нового и известного (данного), учебно-познавательной потребности школьника и способности (возможности) ученика решать эту задачу. Перед учителем встает задача организации таких ситуаций, в которых объективная, организуемая учителем, проблемная ситуация, содержащая в себе противоречия и учитывающая возможности учеников, стала бы их *субъективной проблемной ситуацией*, была бы присвоена ими в форме некоторой подлежащей решению проблемы.

Создание проблемной ситуации, проблемности в обучении представляет значительную педагогическую трудность для учителя. В чем же заключается причина этого затруднения? Рассмотрим это подробнее. Прежде всего напомним общедидактическое определение проблемного обучения, данное М. И. Махмутовым. «Проблемное обучение — это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированных системой проблемных ситуаций» [138, с. 5]. Психологически проблемная ситуация означает возникновение перед человеком проблем, задач, подлежащих решению. Мышление человека и возникает в определенных проблемных ситуациях. «Оно заключается в том, чтобы отправляясь от эксплицитно данного, известного, определить то, что дано имплицитно, т. е. ...неизвестно, выступает по ходу этого процесса как искомое» [137, с. 15]. Как отмечает А. М. Матюшкин, проблемная ситуация сама уже определяет отношение между субъектом и условиями его деятельности, в которых раскрывается это неизвестное, искомое. Для создания и решения проблемной ситуации необходимо соблюдение трех условий: наличие у субъекта познавательной потребности, соотношение данного и искомого, наличие определенных физических, интеллектуальных, операциональных возможностей решения. Другими словами, субъект, ученик должен быть поставлен в ситуацию интеллектуального затруднения, из которого им самим должен быть найден выход.

Как правило, проблемная ситуация задается ученику в форме вопроса типа «Почему?», «Как?», «Какова может быть причина,

связь этих явлений?» и т. д. Но здесь необходимо учесть, что *проблемным может быть только вопрос, требующий интеллектуальной работы по решению новой для человека задачи*. Вопросы типа «Сколько?», «Где?» часто ориентируют только на воспроизведение того, что «хранится» в памяти, что человек уже знает, и ответ на него не требует специального рассуждения, решения.

Проблемные ситуации могут различаться степенью самой проблемности. Высшая степень проблемности присуща такой учебной ситуации, в которой ученик 1) сам формулирует проблему (задачу), 2) сам находит ее решение, 3) решает и 4) самоконтролирует правильность этого решения. Наименьшая выраженность проблемности — в том случае, когда ученик реализует только третий компонент этого процесса, а именно решение. Все остальное делает, готовит учитель. К определению уровней потребности подходят и с других позиций, например, меры продуктивности решения задачи, сотрудничества и т. д. Очевидно, что при организации учебного процесса учителем должна быть разработана и сама последовательность трудности проблемных ситуаций.

Применительно к обучению иностранному языку такая иерархия проблемности учебных ситуаций может основываться и на другой основе, в частности, на учете трудности распределения внимания на содержание и форму речевого высказывания. Здесь могут быть выделены определенные уровни:

— Первым из них может быть уровень создания проблемной ситуации на *известном* ученику *предмете высказывания неизвестными ему средствами* (т. е. языковыми единицами) для выявления, актуализации *новых, неизвестных способов формирования и формулирования мысли*.

— Вторым может быть уровень, при котором ученику *известны* отработанные ранее *способы формирования и формулирования мысли* посредством *известных языковых средств* для выражения *неизвестного, нового смыслового содержания*, новой мысли, нового предмета высказывания. На этом уровне проблемная ситуация может предполагать и нахождение более сложных способов формирования и формулирования мысли на более сложных уровнях речевого иноязычного высказывания.

— На третьем уровне этой иерархии может осуществляться решение создания собственных предметных мыслительных задач типа «Как поступить в этих условиях?», «Почему автор сделал именно этот вывод?» и др., заданных новой проблемной ситуацией и осознаваемых учеником как решение личностно-значимых его собственных проблем.

Таким образом, мы пришли к утверждению, что создание учебной проблемной ситуации есть предпосылка и форма предъявления ученику *учебной задачи*. Учебная задача — это основная единица учебной деятельности. Согласно Д. Б. Эльконину, «ос-

новное отличие учебной задачи от всяких других задач заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект» [213, с. 12—13]. Состав учебных задач, т. е. вопросов (и, конечно, ответов), чему научается школьник сегодня на уроке, должен быть известен и учителю, и ученику. Практически вся учебная деятельность должна быть представлена как система учебных задач, даваемых в определенных учебных ситуациях и предполагающих определенные учебные действия — предметные, контрольные и вспомогательные (технические) действия, например, подчеркивание, выписывание, транскрибирование и др. Как отмечает А. К. Маркова, «...усвоение учебной задачи отрабатывается как понимание школьниками конечной цели и назначения данного учебного задания, учебные действия строятся как активные преобразования ребенком объекта для раскрытия свойств предмета усвоения, контрольные действия формируются как виды активности, направленные на оценку адекватности своих действий объекту» [131, с. 45—46].

Решение учеником учебной задачи в учебной проблемной ситуации *предполагает несколько этапов*. Во-первых, это понимание задачи, сформулированной в готовом виде учителем или определяемой самим учеником в зависимости от того, на каком она уровне проблемности. Во-вторых, — это «принятие» задачи учеником, если она поставлена перед ним учителем. Задача должна решаться учеником для себя, она должна быть лично-значима. Она должна быть понята и принята к решению. В-третьих, — ее решение должно вызывать эмоциональное переживание (лучше удовлетворения, чем досады, неудовлетворенности собой) и желание поставить и решать собственную задачу и т. д. Здесь существенно отметить роль задания для правильного понимания и принятия задачи. Как было показано в проведенном нами с В. А. Малаховой исследовании, такие привычные формы учебного задания, как «объясни», «опиши», «расскажи» и др., являются по сути разными задачами, направляющими мышление ребенка и его речевое выражение по определенному пути. При этом в разных возрастных группах влияние императивной и неимперативной формы задания оказывалось существенно разным [130].

Важным структурным компонентом учебной деятельности являются учебные действия, которые определяются как способы решения учебных задач. В зависимости от той роли, которую они выполняют в деятельности, от характера задач, решение которых ими осуществляется, и по другим основаниям, например, соотносённости с той или иной психической функцией, психической деятельностью, или стороной интеллекта, выделяются разные виды действий. Так, в соотносённости с психической деятельностью выделяют действия: мыслительные, перцептивные, мнемические. Это внутренние интеллектуальные действия, вклю-

ченные во внутреннюю психическую деятельность субъекта. В них, в свою очередь, включаются действия сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации, абстрагирования, опознавания, идентификации; а также действия запечатлевания объекта, сохранения, фильтрации, структурной организации и др. В соотнесенности с планом реализации деятельности разграничиваются: внутренние, умственные и внешние действия.

В общем контексте теории учебной деятельности с позиции ее субъекта выделяются — действия целеполагания, программирования, планирования, контроля, оценивания. А с позиции самой деятельности — преобразующие, исполнительские, контрольные. Для анализа учебной деятельности существенно также разграничение действий на предметные и вспомогательные. Так, например, предметное действие трансформации активного залога в пассив сопровождается вспомогательным учебным действием записи, подчеркивания, схематически-графического оформления самой трансформации. Говоря об учебных предметных действиях как компоненте структуры учебной деятельности, отметим, что они в свою очередь, могут быть двух планов: — «... 1) учебное действие по обнаружению всеобщего генетически исходного отношения в частном (особенном) материале и 2) учебное действие по установлению степени конкретности ранее выявленного всеобщего отношения» [131, с. 15].

В овладении иностранным языком учебными предметными действиями являются действия с языковым материалом и собственно коммуникативные действия. Это такие, например, действия с языковым материалом, как трансформирование, структурирование, замена по аналогии, соединение, перестановка и т. д. К коммуникативным действиям относятся — построение высказывания, выражение определенного воздействия на партнера общения и т. д. Подробнее учебные действия будут рассмотрены ниже, но уже здесь видна специфика иностранного языка как учебной дисциплины: учебные действия — суть коммуникативные (языковые — по средствам и речевые — по способу действия). Учебные предметные действия направлены на освоение обобщенного способа действия, т. е. выработку, в терминологии В. А. Артемова, «языкового правила». В то же время, они являются и собственно речевыми действиями. Средства и цель, достигаемые при помощи этих действий, переплетаются в учебной деятельности по овладению иностранным языком. К учебным коммуникативным действиям могут быть отнесены такие, как действия приветствия, одобрения, вопроса, ответа, уточнения, приглашения и др. Коммуникативные действия соотносятся с коммуникативными задачами и являются формой их решения. Большой теоретический и практический интерес представляет подход В. Б. Царьковой [202], которая определила пять обобщенных типов речевых задач: сообщение, объяснение, одобрение, осуждение и убеждение. Внутри каждого из них автором были

сгруппированы частные, конкретные коммуникативные задачи с учетом уровня, степени их эмоциональной окрашенности. Одновременно с обобщенными типами были определены дополнительные задачи, связанные с «побочным эффектом». Так, например, обобщенный тип задачи — «сообщение», конкретизируется частными коммуникативными задачами: «уведомить», «доложить», «рапортовать», «известить», «объявить», «информировать» и соотносится с задачами побочного эффекта, например, «огорчить», «удивить», «обрадовать», «успокоить». Каждая из этих задач выступает как определенное коммуникативное действие, осуществляемое при помощи специально соответствующих ему языковых средств, заранее отобранных, подготовленных, структурированных учителем.

Учебно-предметными являются и аспектные действия — лексические, грамматические, фонетические — с самим изучаемым материалом. Это действия: а) оформления самой мысли, б) использования или оперирования языковыми средствами. В первой группе выделяются действия 1) внешнего оформления, т. е. произношения, интонирования и 2) внутреннего, структурного оформления мысли, т. е. лексического и логико-грамматического оформления (в грамматическое оформление входят как синтаксические, так и морфологические правила).

Действия второй группы, т. е. действия оперирования, представляют собой особую категорию явлений. Они являются не только средством функционирования действий оформления, но и служат «аппаратом» внутренних мыслительно-мнемических процессов. К таким внутренним умственным действиям оперирования, обеспечивающим механизм построения и реализации речевого акта, относятся такие, как сличение (сравнение), выбор (отбор), набор (составление целого из частей), комбинирование (сочетание), перестановка (замена), принятие решения, построение по заданной программе, вариации по аналогии и др. В современной методике преподавания иностранных языков в средней школе достаточно полно и разносторонне представлена программа отработки действий «внешнего» и «внутреннего» оформления мысли, собственно аспектные навыки [89, с. 328—417; 36, с. 156—213; 206, с. 100—134 и др.]. Действия оперирования, как правило, не выступают в качестве объекта специальной тренировки, хотя именно они, будучи отработанными на разном, но знакомом языковом материале, и обеспечивают автоматизм речевого действия.

В целом действия оформления и оперирования должны быть доведены до определенного уровня совершенства, т. е. навыка, обеспечивающего направленность внимания человека в процессе речевой деятельности только на содержание высказываний. Языковая форма должна осуществляться на уровне автоматизма. При этом иноязычные речевые навыки обучаемых в процессе их формирования должны обязательно соотноситься учителем с

уровнем развития соответствующих навыков школьников на родном языке по своим количественным характеристикам. Формой фиксации является речевой паспорт ученика. В качестве характеристик или объективных показателей сформированного навыка (или критериев его отработанности) выступают следующие внешние критерии:

— *правильность*, или *качественность* навыков языкового и речевого оформления высказывания (отсутствие ошибок, или безошибочность действия);

— *скорость* выполнения отдельных операций или их последовательности (в сопоставлении с родным языком скорость выполнения «иноязычных» операций должна быть не ниже скорости их выполнения на родном языке). При этом *качественность* (безошибочность) и *скорость* выполнения действия должны характеризовать его одновременно.

Внутренними критериями сформированности речевых навыков служат:

— *отсутствие направленности сознания* на форму выполнения действия;

— *отсутствие напряжения* и быстрой утомляемости;

— *выпадение промежуточных операций*, т. е. редуцированность, свернутость действий. Существенным является также требование, чтобы качество и время выполнения отработки до уровня навыка действий оставались неизменными в условиях усложнения деятельности, составной частью которой они являются [см. также 155].

Большое внимание в общей структуре учебной деятельности отводится действиям контроля (и самоконтроля), оценки (и самооценки). Исследователями этой проблемы было убедительно показано, что самоконтроль и оценка учителя способствуют формированию самооценивания. Для успешности этого процесса учителем должно быть учтено содержание оценивания, т. е. его способ, результат, участники этой ситуации, их отношение и форма оценивания [48].

Заклячая рассмотрение учебной деятельности как специфического вида деятельности человека, отметим, что ее характеризуют и общие закономерности научения как процесса приобретения знаний и формирования способности их применения (умений) в различных ситуациях, в результате чего складывается индивидуальный опыт. Как известно, он формируется в процессе развития ребенка в результате стихийного неуправляемого воздействия среды, но при этом эффективно и структурно формируется только в результате разнообразных систематических, целенаправленных упражнений. Упражнения — это многократное выполнение определенных действий, или видов деятельности, имеющее целью их освоение, опирающееся на понимание этой цели и общей программы действия и сопровождающееся сознательным контролем и корректировкой. Эффективность на-

учения в результате упражнений, как отмечается всеми исследователями, определяется многими факторами, среди которых: 1) правильное распределение учителем упражнений во времени, 2) понимание, осмысление учащимся принципа, основного плана выполнения действий, 3) знание результатов выполненного действия, 4) влияние ранее усвоенных знаний и выработанных навыков на данный момент научения, 5) рациональное соотношение репродуктивности и продуктивности. Естественно, что эффективность научения определяется совокупным действием всех этих факторов *вместе взятых*.

В целом процесс научения характеризуется как прогрессивное, поступательное количественное и качественное изменение усваиваемых знаний, формируемых навыков и вторичных умений их использования в разных ситуациях. Он определяется графически кривой научения или кривой упражнений. При этом, «в общем все кривые упражнения можно подразделить на два типа: а) кривые с отрицательным ускорением (сначала формирование навыка идет быстро, а затем все более замедляется, приближаясь к некоторому предельному уровню скорости, числа ошибок и т. д.), б) кривые с положительным ускорением (сначала овладение действием идет медленно, а затем все быстрее)» [160, с. 111].

В процессе выработки навыка иногда возникает период относительной стабилизации продвижения, ученик не прогрессирует, не регрессирует — он «стоит на месте». Такая остановка в процессе научения, фиксируемая на кривой упражнений в форме неизменной, параллельной абсциссе (т. е. линии времени) линии, называется «плато». Это явление свидетельствует о том, что или содержание, или приемы обучения, или формы работы, либо все это вместе взятое, исчерпали свои возможности — необходима их смена. Плато служит сигналом для учителя. Здесь важно отметить высказанную М. С. Шехтером мысль о том, что формирование навыка, т. е. автоматизация действий и в то же время его свобода, в описываемой ситуации плато не могут быть достигнуты, если для этого учащимся не будет использована *другая, новая* ориентировочная основа действий, новая система упражнения. Отметим также, что являющийся внутренним механизмом научения — перенос, осуществляемый, в свою очередь, на основе обобщения, предполагает более целенаправленную работу учителя над дифференцированным для основных планов обобщения, т. е. для принципа, программы и способов действия, подходом к отбору учебного, тренировочного материала.

В целом в процессе научения меняется общая структура знаний, навыков, умений по линии все большей их обобщенности, свернутости, меньшей контролируемости сознания и выполнения их. Изменение структуры действия в результате упражнений осуществляется по линиям изменения приемов, т. е. способов исполнения действия, его контроля и характера регулирования исполнения, входящих в действие движений. Эти изменения ха-

рактизуются слиянием отдельных движений в более сложное действие, т. е. в единый акт, и устранением, т. е. редукцией, избыточных, лишних, промежуточных движений, а также совмещением нескольких движений во времени. Происходит ускорение темпа и улучшение качества их выполнения, изменение характера контроля над действием — от внешнего зрительного к внутреннему мускульному, кинестетическому, к «внутреннему мышечному чувству»; изменяется характер центрального регулирования действием. «Внимание освобождается от восприятия способов действия и переносится главным образом на обстановку и результаты действия» [160, с. 108]. Можно сказать, что изменение самого действия в процессе научения отражает и качественное прогрессивное изменение всей деятельности в целом. Именно поэтому отработка каждого (предметного, контрольного и оценочного) действия во всех планах формирующей учебной деятельности находится всегда в центре внимания учителя.

Все рассмотренное выше показывает, что учебная деятельность представляет собой личностно-обусловленное, активное, целенаправленное на овладение обобщенными способами действия *взаимодействие* ученика с другими учениками, с учителем — взаимодействие, которое должно управляться последним во всех звеньях этого процесса с разной мерой гибкости.

Обычно, говоря об учебной деятельности, исследователи имеют в виду работу ученика в классе. Но организация учебной деятельности школьника включает наряду с классной, его домашнюю, внеклассную и самостоятельную работу по учебному (школьному) предмету, иностранному языку, в частности. Наименее изученной и, в то же время, представляющей наибольший интерес в плане психологического анализа учебной деятельности является самостоятельная работа школьника. Именно в ней более всего может проявляться его мотивация, целенаправленность, а также самоорганизованность, самостоятельность, самоконтроль и другие личностные качества. Именно самостоятельная работа школьника может служить основой перестройки его позиции в учебном процессе.

Самостоятельная работа, как известно, является одной из важных и широко обсуждаемых проблем в преподавании иностранного языка в школе.

Понятие самостоятельной работы ученика в современной методике обучения иностранным языкам обязательно соотносится с организующей ролью учителя. «Под самостоятельной работой в дидактике понимают разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности учащихся, осуществляемой ими на классных и внеклассных занятиях или дома *по заданиям* без непосредственного участия учителя» [89, с. 137] (курсив мой.— И. З.). Общепедагогическое определение внеклассной и внешкольной работы, согласно которому она представляет собой «различные виды деятельности учащихся воспитательного и образовательного характера, *организуемые и проводимые школой* во внеуроч-

ное время» [36, с. 363] (курсив мой.—И. З.), положено в основу рассмотрения самостоятельной деятельности учеников. Развивая эту тему в общем контексте организации факультативного курса иностранного языка в школе, С. Ф. Шатилов говорит о нескольких формах самостоятельной работы таких, как внеурочная, внеклассная, внешкольная, как бы объединяя их общим понятием «внеучебная работа». Автор сформулировал три основных отличия внеурочной работы: добровольность участия школьников в ней, внеурочность проведения, большая самостоятельность; и требования к ней. К ним относятся: «связь урочной и внеурочной работы», «обязательность в выполнении... добровольно взятых на себя внеклассных поручений», «целенаправленность и регулярность внеклассных занятий», «массовый охват» учащихся [206, с. 170—171].

При достаточно многостороннем освещении общепедагогических и методических вопросов этой проблемы ее психологическая сторона остается наименее представленной, тем более с позиции теории учебной деятельности. Определим исходные для нашего рассмотрения этой проблемы положения.

— Во-первых, самостоятельная работа школьника есть *следствие* правильно организованной его учебной деятельности на уроке, что мотивирует самостоятельное ее расширение, углубление и продолжение в свободное время. Соответственно, организуемая и управляемая учителем учебная (классная и внеклассная по заданию учителя) работа школьника должна выступать в качестве определенной присвоенной им *программы* его самостоятельной деятельности по овладению иностранным языком. Это означает для учителя четкое осознание не только своего плана учебных действий, но и осознанное его формирование у школьников как некоторой схемы освоения языка в ходе решения ими новых учебных задач.

— Во-вторых, в данной трактовке, самостоятельная работа школьника представляет более широкое понятие, чем домашняя работа, которая есть выполнение заданий, данных учителем в классе на дом для подготовки к следующему уроку.

Самостоятельная работа может включать внеурочную, задаваемую в той или иной форме учителем работу школьника. Но в целом это параллельно существующая занятость школьника по выбранной им из готовых или им самим выработанной программе усвоения какого-либо материала.

— В-третьих, самостоятельная работа должна рассматриваться как специфическая форма (вид) учебной деятельности школьника, характеризующаяся всеми выше перечисленными ее особенностями. Это высшая форма его учебной деятельности. Она по сути есть форма самообразования, связанная с учебной деятельностью школьника в классе.

Что же психологически для самого школьника означает самостоятельная учебная работа? Она прежде всего должна быть осознанна как *свободная* по выбору, *внутренне мотивированная* деятельность. Она предполагает выполнение школьником целого

ряда входящих в нее действий: *осознания цели* своей деятельности, *принятия учебной задачи*, *придания ей личностного смысла* (в терминах теории деятельности А. Н. Леонтьева), *подчинения выполнению этой задачи других интересов* и форм занятости школьника, *саморганизацию* в распределении учебных действий во времени, *самоконтроль* в процессе выполнения и некоторые другие действия.

Рассмотрим теперь специфику самостоятельной работы (в точном, деятельностном смысле этого слова) в сопоставлении с внеклассной (внешкольной, внеурочной, внеучебной работой). Соотнесем ее определение с основными требованиями к организации внеклассной работы, сформулированными в методике обучения иностранному языку. Как известно, «первое требование сводится к тому, что внеклассная работа может только углублять, расширять и совершенствовать знания, умения и навыки учащихся, полученные ими на уроке, но не имеет основной целью сообщение новых знаний, умений и навыков владения языком» [139, с. 486]. Вторым требованием является увлекательность самих форм, процесса и материала работы.

Третье требование фиксирует необходимость межпредметных, междисциплинарных связей. Важным требованием является добровольность и активность школьников в этой работе. Массовость как форма организации также рассматривается как требование [см. также 206, с. 170—171]. Если сформулировать наше понимание самостоятельной работы как высшего специфического вида учебной деятельности школьника, то можно выявить ее существенные особенности в сопоставлении с каждым из этих требований. Так, подлинно самостоятельная работа как самостоятельная учебная деятельность может возникнуть на основе «информационного вакуума». Он возникает тогда, когда у школьника формируется потребность узнать, освоить что-то *новое, неизвестное, нужное, важное для себя*, а средств удовлетворения такой потребности в учебном процессе нет. Правда, пока с сожалением приходится констатировать недостаточную распространенность ситуации возникновения у школьников такой потребности. Это, в свою очередь, предполагает необходимость направленной работы учителя на создание предпосылок возникновения у них такой потребности. (Например, учительница иностранного языка объявляет, что те, кто хотел бы *самостоятельно, сверх программы* изучить современный «молодежный» разговорный (английский) язык, может пользоваться ее консультациями и имеющейся литературой.) Другими словами, особенность понимаемой таким образом самостоятельной работы в отличие от «внеклассной», «домашней» как раз и состоит в том, что она всегда осуществляется на *новом* для школьника материале, в процессе решения новых познавательных задач. Второе из названных выше требований к внеклассной работе также не совпадает с особенностью самостоятельной работы как специфического вида деятельности. Здесь

увлекательным должен быть сам процесс овладения новым материалом, а не только и не столько форма организации. Это должен быть напряженный, целенаправленный, захватывающий школьника труд. В качестве примера служит самостоятельный разбор шахматных партий начинающим шахматистом. Конечно, нельзя рассчитывать на то, что такой самостоятельной работой будут заниматься все, но создание условий и предпосылок возможности ее реализации теми из учеников, кто хотел бы и мог бы сделать это, есть проявление развивающего обучения в полном смысле этого слова. Требование добровольности, активности участия школьников, равно как и требование целесообразности включения межпредметных связей в ее организацию, распространяется и на самостоятельную работу как вид учебной деятельности. Интересным представляется тот факт, что требование массовости, предъявляемое к внеклассной работе, т. е. включенность школьников, например в КИД, кружки, театры-студии и др., изменяется для самостоятельной работы. Оно заменяется предложением преимущественно индивидуальной работы школьника. Конечно, *по взаимной договоренности*, по внутреннему согласию, желанию нескольких ребят такая работа может быть и коллективной. Это конечно повысит ее результативность и в предметном, и личностном планах. Можно полагать, что понимаемая таким образом самостоятельная работа — это форма работы по индивидуальным планам, дополняющим и в этом смысле расширяющим и углубляющим знания, получаемые школьником в классе и во внеклассное время подготовки к урокам.

Самостоятельная работа школьников, рассматриваемая в целом как деятельность, представляет собой многостороннее, полифункциональное явление. Она имеет не только учебное, но и личностное и общественное значение. Как справедливо отмечается, «...без известного самостоятельного труда, ни в одном серьезном вопросе истины не найти» [1, с. 68].

Самостоятельная работа, представляющая, по общему признанию, сложное и многозначное явление, терминологически точно однако не определена, хотя ее содержание однозначно интерпретируется всеми исследователями и практиками обучения в смысле целенаправленной, активной, относительно свободной деятельности школьника. В нашем определении самостоятельная работа — это организуемая самим школьником в силу его внутренних познавательных мотивов и осуществляемая им в наиболее удобное, рациональное с его точки зрения время, контролируемая им самим в процессе и по результату деятельность, осуществляемая на основе внешкольного *опосредствованного* системного управления ею со стороны учителя (обучающей программы, дисплейной техники). Здесь важно отметить, что само управление понимается нами в контексте его психологической модели, возможность создания которой раскрыта Л. М. Фридманом [196]. Эта модель основывается на положениях о субъектном (а не

объектном) характере, структуре управления осуществляемой учеником деятельности, о динамичности, жесткости или гибкости этого управления, о личностном участии ученика (в частности, обязательности его целеполагания), о личной ответственности учителя в этой деятельности и обязательности коллективных форм работы. Существенным для определения характера внешнего управления самостоятельной работой школьников является положение автора о степени жесткости такого управления. Чем более последовательность действий ученика, согласно Л. М. Фридману, «...задается извне управляющей системой, тем более жестким является управление. Чем больше эта последовательность выбирается и определяется по содержанию самим учеником, тем более **гибким** является управление учеником»... «Жесткость управления должна убывать по мере роста учащихся... к моменту завершения среднего образования и переходе в вуз должна становиться полностью гибкой» [196, с. 197]. Гибкость управления самостоятельной работой школьников становится таким образом отдельной методической проблемой организации этой работы применительно к тем каналам, через которые управление осуществляется, т. е. к учителю, программе, содержанию учебного материала как системе задач.

Представляя собой особую высшую форму учебной деятельности, самостоятельная работа обуславливается индивидуально-психологическими и личностными особенностями школьника как ее субъекта. К таким психологическим детерминантам прежде всего относится саморегуляция. Как известно, понятие саморегуляции было психологически обосновано И. П. Павловым, Н. А. Бернштейном, П. К. Анохиным в их представлении о человеке как о самой совершенной, самообучающейся, самосовершенствующейся, саморегулирующейся системе. В общем контексте собственно психологической теории саморегуляции А. К. Осницким были определены те моменты предметной саморегуляции, которые соотносятся с организацией самостоятельной работы [149]. Так, автором отмечается, что в этих целях у учащихся должна быть прежде всего сформирована целостная система представлений о своих возможностях и умениях их реализовать. В нее входит представление о возможностях целеобразования и целеудержания. Школьнику нужно не только уметь понимать предложенные учителем цели, но и формировать их самому, удерживать эти цели до их реализации, чтобы их место не заняли другие, которые могут тоже представлять интерес. Школьник должен уметь моделировать собственную деятельность, т. е. уметь выделить условия, важные для реализации цели, отыскать в своем опыте представление о предмете потребности, а в окружающей ситуации найти объект, соответствующий этому предмету. Саморегуляция школьника предполагает умение программирования самостоятельной деятельности. Это умения выбора применительно к условиям соответствующей цели деятельности способа преоб-

разования заданных условий, отбора соответствующих средств осуществления этого преобразования, определения последовательности отдельных действий. Важным проявлением предметной саморегуляции школьника служит умение оценивания. Сюда входит умение человека оценивать конечные и промежуточные результаты своих действий: при этом важно, чтобы субъективные критерии оценки собственных результатов не сильно отличались от принятых, объективных. Существенным для саморегуляции является умение корректировать свои действия, оно включает умение представлять изменения, которые можно привнести в результат, если какие-то детали его не соответствуют предъявленным требованиям. Саморегуляция включает также представление человека о правилах его взаимоотношений с другими людьми и с предметами труда. При этом А. К. Осницкий подчеркивает очень важную для организации самостоятельной работы мысль, что всем названным представлениям школьника должны соответствовать уже сформированные у него в учебной классной работе навыки и умения [149]. Естественно, что сама предметная саморегуляция человека связана с его личностной саморегуляцией, предполагающей высокий уровень самосознания, адекватность самооценки, рефлексивность мышления, самостоятельность, организованность, целенаправленность личности, сформированность ее волевых качеств.

Принимая во внимание психологические детерминанты самостоятельной работы и названные выше ее показатели как учебной деятельности, можно дать более полную характеристику этого явления с позиции *самого субъекта* деятельности. С этой точки зрения, самостоятельная работа *может быть определена как целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату деятельность*. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет ученику удовлетворение в самосовершенствовании и самопознании. Все сказанное выше подчеркивает необходимость специальной, учитывающей психологическую природу этого явления, организации не только и не столько учителем, сколько самим учеником его самостоятельной работы. В процессе такой организации должна быть принята во внимание и специфика самого учебного предмета — иностранного языка.

С другой стороны, организация самостоятельной работы поднимает целый ряд вопросов, относящихся к готовности самого школьника как субъекта этой формы деятельности к ее осуществлению. Первый вопрос — умеют ли школьники в своем большинстве осуществлять самостоятельную работу? Как показывают материалы многих исследований, — в целом ответ отрицательный, даже применительно к студентам, не говоря уже об учащихся школ. Так, по обобщенным данным М. И. Дьяченко и Л. А. Канды-

бовича [54], 45,5% студентов признают, что им не хватает умений правильной организации самостоятельной работы; 65,8% опрошенных не умеют вообще распределять свое время; 85% не знают, как это распределение осуществить. Даже при некотором умении самостоятельно работать студенты отмечают медленный темп восприятия учебного материала на слух, чтения и конспектирования учебных текстов. Процесс приема, осмысления, переработки, интерпретации и фиксирования необходимой учебной информации вызывает существенные затруднения даже у тех, для кого текст представлен на родном языке, не говоря уже о работе с иноязычным материалом. Соответственно, можно констатировать несформированность психологической готовности к самостоятельной работе, незнание общих правил ее самоорганизации, неумение реализовать предполагаемые ею действия. Если к этому добавить недостаточно высокий уровень познавательного интереса к иностранному языку как к учебной дисциплине, то становится ясной общая ситуация отрицательного ответа на первый вопрос. Здесь возникает второй вопрос: а может ли формироваться эта готовность и затем способность к эффективному осуществлению самостоятельной работы как формы деятельности, а не только как выполнение домашних заданий? Ответ на этот вопрос утвердительный, но неоднозначный. Это определяется тем, что, во-первых, формирование этой способности предполагает общечеловеческое развитие в плане совершенствования целеполагания, самосознания, рефлексивности мышления, самодисциплины, развития себя в целом как субъекта деятельности. Это, например, означает формирование умения вычленить, поставить и реализовать цель, выработать обобщенные приемы действий, адекватно оценить результаты и многое другое. Во-вторых, неоднозначность определяется тем, что эта способность эффективно и как бы самопроизвольно формируется только у тех учащихся, которые характеризуются *положительной учебной мотивацией* и положительным (заинтересованным) отношением к учебе. Результаты исследований показывают, что даже у студентов (у 77% первокурсников и 12,8% второкурсников) это отношение отрицательное. Естественно, что в этих условиях проблема формирования способности к самостоятельной работе учащихся перерастает в проблему предварительного повышения учебной мотивации (особенно внутренней мотивации на «процесс» и «на результат» деятельности), формирования интереса к учению. Как подчеркивают исследователи этой проблемы, «при целенаправленном формировании... все побуждения, связанные с познавательной активностью, становятся более осознанными и действенными, усиливается их предвосхищающая, регулирующая роль и в учебной деятельности, возрастают активность школьников в перестройке мотивационной сферы, активные попытки поставить самостоятельные и гибкие цели учебной работы, наблюдается преобладание внутренних мотивов над внешними» (разрядка моя.—

И. З.) [133, с. 27]. При этом исследователи отмечают, что позитивные мотивационные изменения, формирование интереса к учению происходят в результате изменения, совершенствования *целостной личности* школьника.

В решении задач формирования способности школьников к самостоятельной работе возникает большая педагогическая проблема всего школьного коллектива — целенаправленного обучения учеников, особенно средних и старших классов, содержанию этой работы. Такое обучение должно включать формирование приемов моделирования самой учебной деятельности, определение учащимся оптимального распорядка дня, осознание и последовательную отработку им рациональных приемов работы с учебным материалом. Например, такое обучение должно включать овладение приемами углубленного и в то же время динамичного (скоростного) чтения, составления планов разнообразных действий, конспектирования; постановку и решение учебно-практических задач. Большой интерес в плане организации самостоятельной работы школьников по иностранному языку могут представить предложенные А. К. Марковой приемы учебной работы. Их целенаправленное формирование у школьников в классе обеспечит дальнейшее их использование в самостоятельной работе. К таким приемам, согласно А. К. Марковой, относятся «...приемы смысловой переработки текста, укрупнение учебного материала, выделение в нем исходных идей, принципов, законов, осознание обобщенных способов решения задач, самостоятельное построение школьниками системы задач определенного типа:

- приемы культуры чтения (например, так называемого «динамического чтения» крупными синтагмами) и культуры слушания, приемы краткой и наиболее рациональной записи (выписки, планы, тезис, конспект, аннотация, реферат, рецензия, общие приемы работы с книгой);

- общие приемы запоминания (структурирование учебного материала, использование особых приемов мнемотехники с опорой на образную и слуховую память);

- приемы сосредоточения внимания, опирающиеся на использование школьниками разных видов самоконтроля, поэтапную проверку своей работы, выделение «единиц» проверки, порядка проверки и т. д.;

- общие приемы поиска дополнительной информации (работы с библиографическими справочниками, каталогами, словарями, энциклопедиями) и ее хранение в домашней библиотеке;

- приемы подготовки к экзаменам, зачетам, семинарам, лабораторным работам;

- приемы рациональной организации времени, учета и затрат времени, разумного чередования труда и отдыха, трудных и легких, устных и письменных заданий, общие правила гигиены труда (режим, прогулки, порядок на рабочем месте, его освещение) и др.» [132, с. 50].

Очевидно, что автором здесь приведены как общие приемы организации умственного труда, так и конкретные приемы учебной работы, например, приемы работы с текстом. Сформированность последних может служить одной из главных предпосылок и в то же время основой самостоятельной работы школьника над иностранным языком.

Отметим ещё раз, что в целом самостоятельная работа школьника основывается на правильной с точки зрения учебной деятельности организации его классной учебной деятельности. В частности, это относится к связи и переходу от внешнего контроля учителя к самоконтролю школьника и от внешней оценки к формированию его самооценки [61]. Это, в свою очередь, предполагает совершенствование его контроля и оценивания самим учителем. Соответственно, положительный ответ на вопрос о том, может ли у школьника формироваться способность подлинной самостоятельной работы, зависит от совместных действий учителей и школьника, от осознания им особенностей этой работы как специфической формы деятельности, предъявляющей к ее субъекту особое требование и доставляющей ему интеллектуальное удовлетворение.

Ниже дано схематическое представление особенностей самостоятельной работы школьника в сопоставлении с его классной, домашней, внеклассной (внешкольной) работой, т. е. со всеми видами его внеурочной занятости. Очевидно, что все они образуют некий континуум (некую последовательность), полюса которого представлены, с одной стороны, классной, а с другой — собственно самостоятельной работой школьника как высшей формой самоорганизации учебной деятельности.

основание характеристики	Виды учебной работы	классная (аудиторная) работа	домашняя работа как подготовка к уроку	внешкольная, внеклассная работа как дополнение классной	самостоятельная работа по учебному предмету, осуществляемая параллельно со школьной
I. По источнику управления (контроля): 1. учитель 2. ученик сам себя контролирует		+	+	+	+
II. По характеру осуществления деятельности: 1. заданный извне режим 2. собственный режим работы		+	+	+	+

III. По характеру побудителя: 1. от учителя, школы 2. собственная познавательная потребность или потребность достижения	+	+	+	+
IV. По присутствию источника управления — учителя: 1. в его присутствии 2. без присутствия учителя	+	+	+	+
V. По фиксированию места учебной работы: 1. фиксированное место (например, класс) 2. место работы не фиксируется	+	+	+	+

Анализ схематического представления видов учебной работы школьника показывает, что самостоятельная работа характеризуется собственной познавательной потребностью, самоконтролем, собственным режимом работы, свободой выбора места и времени выполнения этой работы.

Необходимо подчеркнуть, что, хотя конкретные формы и методика организации понимаемой таким образом самостоятельной работы школьника пока еще не разработаны, однако материал исследований в этой области уже позволяет определить основу разработки самого подхода. При этом существенно, что предлагаемый подход к рассмотрению самостоятельной работы как особого вида учебной деятельности (к формам и условиям ее организации) основывается на принципах развивающего обучения. Это предполагает, что самостоятельная работа школьников, наряду с повышением их коммуникативной компетенции, должна осуществлять их личностное формирование как субъектов этой деятельности.

В связи со всем вышесказанным можно поставить вопрос о необходимости разработки специальной программы обучения прежде всего старших школьников самостоятельной работе над иностранным языком. Что она должна включать?

Первое, это диагностирование школьником собственной познавательной потребности расширения, углубления, добавления какой-либо совокупности иноязычных знаний к тому, что он получает в школе.

Второе, определение своих собственных интеллектуальных, личностных и физических возможностей, в частности, объективная оценка свободного от посещения школы времени.

Третье, определение цели самостоятельной работы — ближайшей и отдаленной. В частности, необходимо дать себе ответ, нужно ли это для удовлетворения познавательной потребности или, например, для продолжения обучения в институте.

Четвертое, самостоятельный выбор школьником объекта изучения и его обоснование для себя. Например, в качестве такого объекта может выступить история Англии, поэзия, музыка Германии, искусство Франции и т. д., овладеваемые средствами изучаемого иностранного языка.

Пятое, разработку конкретного плана, долгосрочной и ближайшей программы самостоятельной работы. Хорошо, если работа с учителем в классе может служить образцом составления такой программы, например, работы с текстом, пластинкой.

Шестое, определение форм и времени самоконтроля. Было бы целесообразно, если формой контроля ученик выбрал бы выполнение конкретных видов работы — перевода, реферата и других, которые кому-то нужны, необходимы, т. е. чтобы результаты работы были бы лично значимы для него. Конечно, учащихся, занятых такой самостоятельной работой может быть мало, но условия ее организации должны дать возможность включиться в нее каждому. В заключение еще раз отметим, что осуществление школьником самостоятельной работы как специфической формы учебной деятельности требует предварительного его *обучения* приемам, формам и содержанию этой работы учителем. Это подчеркивает важность организующей и управляющей (в разной степени гибкости) функций учителя и в то же время необходимость осознания школьником себя в качестве подлинного субъекта учебной деятельности.

Глава 2. ШКОЛЬНИК — СУБЪЕКТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проведенный выше анализ учебной деятельности учащихся в процессе овладения ими иностранным языком подвел нас и к рассмотрению основного звена этой деятельности — ее субъекта. Говоря о школьнике как активном, целенаправленном, внутренне мотивированном субъекте учебной деятельности, прежде всего отметим, что этот субъект представлен по меньшей мере тремя разными возрастными группами. Другими словами, в качестве субъекта учебной деятельности выступает младший, средний и старший школьник. Каждый из них характеризуется своими социально-психологическими и индивидуально (возрастно)-психологическими особенностями. Описывая эти особенности, продолжим в то же время рассмотрение основных положений возрастной психологии, относящихся к возрастной периодизации и общей возрастной характеристике онтогенеза ребенка (см. раздел I, гл. I).

Возрастная периодизация представляет собой одну из сложных проблем психологии. Л. С. Выготский определил три подхода к ее решению. С точки зрения первого, «...за основу периодизации детства берется периодизация филогенетического развития» [34, с. 244]. С точки зрения второго — за основу периодизации принимается изменение какого-либо одного (часто внешнего) признака, например, появление и смена зубов, сексуальное созревание и др. Третий подход направлен на выявление «изменения внутреннего темпа и ритма развития». На основе приведенного выше понимания психического развития как внутренне противоречивого, связанного с формированием психических и личностных новообразований процесса, Л. С. Выготский рассматривает определенные эпохи, стадии, фазы (в общей схеме переломов или кризисов развития). «В переломные моменты развития ребенок становится относительно трудновоспитуемым вследствие того, что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности» [34, с. 252—253]. Это положение Л. С. Выготского особенно злободневно сейчас, в период кризисного состояния самой системы образования, с одной стороны, и изменившихся темпов созревания, социализации ребенка, с другой.

В советской психологии, вслед за П. П. Блонским, Л. С. Вы-

готским, возраст рассматривается как определенная эпоха, как относительно замкнутый период, в котором общие законы психического развития находят качественно своеобразное выражение. Определяющим для каждого этапа развития или его движущей силой является связь между уровнем развития отношений ребенка с окружающими и уровнем развития его знаний, способов действия, способностей. Эта связь содержит в себе противоречие, решаемое в ходе развития либо стихийно в большинстве случаев самим ребенком, либо направляемо взрослым в русле наиболее адекватного разрешения этого противоречия. Значение каждого возрастного периода определяется его местом в общем цикле развития ребенка. А. Н. Леонтьев, отмечая специфику внутри межстадийного развития, говорил о том, что внутри, в границах стадии реализуются два ведущих направления — от изменения круга жизненных отношений к развитию действий, операций и обратно от перестройки этих функций и операций к новой деятельности. Между стадиями реализуется «вхождение» предметной деятельности в новый круг общественных отношений [112, с. 301]. Отсюда берет начало тенденция генетического рассмотрения каждого возраста как этапа целостного развития личности — субъекта познания, коммуникации, труда. При этом само развитие, как отмечал Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев, имеет инволюционно-эволюционный характер во всех линиях интеллектуального, личностного и деятельностного становления ребенка. Еще раз подчеркнем, что эти линии неотделимы друг от друга. Обуславливая и определяя развитие каждой из сторон психического развития ребенка, они реализуют его развитие в целом как личности.

Переходя к описанию возрастных особенностей субъекта учебной деятельности в условиях школьного обучения, прежде всего отметим, что в системе народного образования общепринятой является культурно-историческая, собственно педагогическая основа возрастной периодизации. Она соотнесена с характером деятельности ребенка, осуществляемой в общественных институтах (учреждениях) государства, и возрастными критериями его нахождения в них. Отсюда, например, и названия периодов по ступеням школьного образования: дошкольный, младший, средний, старший школьный. Очевидно, что сами названия возрастных периодов свидетельствуют о критериях возрастной периодизации от 6 до 18 лет. Как подчеркивает А. В. Петровский «...в процессе исторического развития изменяются общие социальные условия, в которых развивается ребенок, изменяются содержание и методы обучения, и все это не может не сказаться на изменении возрастных этапов развития. *Каждый возраст представляет собой качественно особый этап психического развития и характеризуется множеством изменений, составляющих в совокупности своеобразие структуры личности ребенка на данном этапе его развития*» [161, с. 33—34]. При этом важно, что основные линии интеллек-

туально-личностно-деятельностного развития по-разному реализуются на каждом из возрастных этапов. Конкретизируя положения возрастной периодизации Д. Б. Эльконина, исследователи отмечают, что от рождения до 6 лет развивается двигательная и чувственная сфера (формируются произвольные движения и целостное восприятие окружающего мира), речь. Возникают начальные формы самосознания. К окончанию этого периода у ребенка должна быть сформирована готовность к школьному обучению. Полная психологическая характеристика дошкольника представлена в работах: [19, 25, 34, 115, 116, 143, 212.] Здесь особенно важно подчеркнуть положение, что «готовность к школе — это итог всего предшествующего психического развития ребенка, результат всей системы воспитания и обучения в семье и детском саду» [161, с. 67]. Необходимые для школьника как субъекта учебной деятельности интеллектуальные, личностные, деятельностные качества формируются «буквально с момента рождения». От уровня их сформированности в значительной мере зависит «вхождение» ребенка в школьную жизнь, его отношение к школе и успешность обучения. Это заставляет обратить еще большее внимание на дошкольное детство.

При описании второго возрастного периода развития (от 6 до 9 лет) отмечается, что в начальной школе у младшего школьника должны быть сформированы основные элементы ведущей в этот период учебной деятельности, необходимые учебные навыки и умения. В этот период развиваются формы мышления, обеспечивающие в дальнейшем усвоение системы научных знаний, развитие научного, теоретического мышления. Здесь складываются предпосылки самостоятельной ориентации в учении, повседневной жизни. В этот период происходит психологическая перестройка, «требующая от ребенка не только значительного умственного напряжения, но и большой физической выносливости» [161, с. 71]. Исследователи определяют три типа трудностей, с которыми сталкивается младший школьник, характеризующийся новой жизненной позицией, т. е. позицией школьника. Это трудности нового режима жизни, новых отношений с учителем. В это время часто бывает смена начальной радости знакомства со школой на безразличие, апатию, вызываемые трудностями. Особенно важно учителю учесть основные психические новообразования этого возраста — произвольность, внутренний план действий и рефлекссию, проявляющиеся при овладении любым учебным предметом и иностранным языком, в частности. В этом возрасте начинается формирование общественно-полезной деятельности ученика, осознания им себя в эмоционально-волевой сфере. Существенно обратить внимание на то, что на общем фоне регулируемого поведения школьника у него начинает проявляться противодействие безусловному подчинению авторитету учителя. (Подробную характеристику младшего школьного возраста см. в работах [58, 60, 126, 200, 215].)

Средний школьный (подростковый) возраст — от 10 до 14 лет. Ведущую роль в развитии школьника этого возраста играют общение со сверстниками и особенности его собственной учебной деятельности. Отмечается, что к концу этого периода учащихся необходимо подготовить к самостоятельному выбору дальнейшей программы образования, сформировать у них достаточно устойчивый круг интересов и предпочтений, ориентацию в различных сферах труда и общественно-полезной деятельности. Это наиболее сложный «переходный» возраст — период от детства к взрослости, когда возникает центральное психическое, личностное новообразование — «чувство взрослости». «Специфическая социальная активность подростка заключается в большой восприимчивости к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и в их отношениях.

В этом возрасте главная ценность — это система отношений со сверстниками, взрослыми, подражание осознаваемому или бессознательно следуемому «идеалу», устремленность в будущее (недооценка настоящего). Отстаивая свою самостоятельность, подросток формирует и развивает на основе рефлексии и свое самосознание, образ «Я», соотношение реального и идеального «Я». На основе интеллектуализации психических процессов происходит их качественное изменение по линии все большей произвольности, опосредственности. Подробнее см. [53, 102, 104, 193, 201].

Старший школьный возраст (ранняя юность) — это период 15—16 лет. Для учителя и самого ученика основная задача этого возраста, согласно концепции ВНИИК-88, — сформировать психологическую готовность учащегося к профессиональному и личностному самоопределению, оно включает систему мировоззрения и ценностных ориентаций, явно выраженную профессиональную ориентацию и интересы, развитые формы теоретического мышления, овладение методами научного познания, умение самовоспитания. Это завершающий этап созревания и формирования личности, когда наиболее полно выявляется ценностно-ориентационная деятельность школьника. В этом возрасте на основе стремления школьника к автономии у него формируется полная структура самосознания, развивается личностная рефлексия, осознаются жизненные планы, перспективы, формируется уровень притязания. Об этом возрасте см. [12, 93, 104, 142].

Рассмотрим теперь другой подход к возрастной периодизации, а именно, деятельностный. На этой основе Д. Б. Элькониным были определены возрастные периоды психического развития *по характеру изменения ведущих видов деятельности ребенка*. Приведем выделенные Д. Б. Элькониным шесть ведущих видов (типов) деятельности ребенка: 1) непосредственно-эмоциональное общение со взрослыми, 2) предметно-манипулятивная деятельность, 3) ролевая игра, 4) учебная деятельность, 5) интимно-личное общение и 6) учебно-профессиональная деятельность. Они входят либо в группу деятельностей, «внутри которых происходит усвое-

ние общественно выработанных способов действий», т. е. деятельностей в системе «ребенок — общественный предмет», либо в группу деятельностей, «внутри которых происходят интенсивная ориентация в основных смыслах человеческой деятельности и освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми», т. е. деятельностей в системе «ребенок — общественный взрослый». В первую группу входят второй, четвертый и шестой вид деятельности, во вторую — первый, третий, пятый [214, с. 18].

Развернутую характеристику возрастных периодов психического развития ребенка, выделенных на основе смены ведущих видов деятельности (по Д. Б. Эльконину), дал В. В. Давыдов [47]. В силу того, что она представляет для нашего рассмотрения особый интерес, приведем ее полностью:

«1. *Непосредственно-эмоциональное общение* со взрослыми присуще младенцу с первых недель его жизни и до года. Благодаря такому общению у младенца формируется потребность в общении с другими людьми, психическая общность с ними, эмоциональное отношение к ним, хватание как основа человеческих действий с вещами, ряд перцептивных действий.

2. *Предметно-манипуляторная деятельность* характерна для ребенка от 1 года до 3 лет его жизни. Осуществляя эту деятельность (первоначально в сотрудничестве со взрослыми), ребенок воспроизводит общественно выработанные способы действий с вещами; у него возникает речь, смысловое обозначение вещей, обобщенно-категориальное восприятие предметного мира и наглядно-действенное мышление. Центральным новообразованием этого возраста является возникновение у ребенка сознания, выступающего для других в виде собственного детского «я».

3. *Игровая деятельность* наиболее характерна для ребенка от 3 до 6 лет. В процессе ее осуществления у него развивается воображение и символическая функция, способность к выделению в них моментов соподчинения и управления, а также формируются обобщенные переживания и осмысленная ориентация в них.

4. *Учебная деятельность* формируется у детей от 6 до 10 лет. На ее основе у младших школьников возникает теоретическое сознание и мышление, развиваются соответствующие способности (рефлексия, анализ, мысленное планирование), а также потребности и мотивы учения.

5. *Общественно полезная деятельность*, присущая детям от 10 до 15 лет, включает в себя такие ее виды, как трудовая, учебная, общественно-организационная, спортивная и художественная. В процессе выполнения этих видов общественно полезной деятельности у подростков возникает стремление участвовать в любой общественно-необходимой работе, умение строить общение в различных коллективах с учетом принятых в них норм взаимоотношений, рефлексия на собственное поведение, умение оценивать возможности своего «я», т. е. самосознание.

6. *Учебно-профессиональную деятельность* выполняют старше-

классники и учащиеся ПТУ в возрасте от 15 до 17—18 лет. Благодаря ей у них развиваются потребность в труде, профессиональные интересы, формируются элементы исследовательских умений, способность строить свои жизненные планы, идейно-нравственные и гражданские качества личности и устойчивое мировоззрение; в этом возрасте юноши и девушки приобретают первоначальную квалификацию по одной из массовых профессий» [47, с. 61—62]. Здесь нельзя не обратить внимание на а) некоторое несущественное расхождение в названии пятого вида деятельности у Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова и на б) более полную характеристику личностных новообразований ребенка в периодизации В. В. Давыдова. Именно на этих «деятельностных» характеристиках возраста мы и будем основывать анализ психологических особенностей школьника как субъекта учебной деятельности.

Нами были приведены полные характеристики основных этапов развития ребенка в концепции Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова не только потому, что она наиболее явно иллюстрирует единство обучения и развития, и движущие силы последнего, но также и в связи с тем, что эти характеристики являются исходными, базисными для описания любого из трех интересующих нас школьных возрастов — младшего, среднего и старшего [см. 47, с. 67—82]. Так, если для младшего школьного возраста ведущей является учебная деятельность (вхождение в нее, принятие роли субъекта этой деятельности, формирование учебных мотивов, овладение ее предметным содержанием и структурой, и т. д.), то для школьника среднего возраста (подростка) в качестве ведущей выступает общественно значимая полезная деятельность в разнообразных формах, в русле которой осуществляется и интимно-личное общение со сверстниками, в том числе очень важное общение с представителями другого пола. Старший школьник включается в новый тип ведущей деятельности — учебно-профессиональную, правильная организация которой во многом определяет его становление как субъекта последующей трудовой деятельности, его отношение к труду. Можно сказать, что психическое, личностное развитие ребенка осуществляется посредством изменения его ведущей деятельности.

Общая характеристика особенностей интеллектуального, личностного и деятельностного развития учащихся младшего, среднего и старшего школьного возраста была бы неполной, если бы не была также дана наиболее значимая для целей и возможностей овладения иностранным языком характеристика коммуникативного развития школьников на родном языке в эти периоды.

Предварительно выскажем некоторые исходные для такого рассмотрения положения. Во-первых, вместо понятия «речевое развитие» будем использовать более широкое и соответствующее деятельностной природе общения понятие «коммуникативное развитие». В коммуникативном развитии отражены не только прогрессивные изменения в умении ребенка построить связанное

высказывание на основе расширяющегося словаря и овладения языковыми правилами (грамматикой), но и:

- а) развитие слушания (аудирования) и чтения;
- б) развитие письма;
- в) характер взаимодействия всех видов речевой деятельности в этом развитии;
- г) развитие речевых механизмов — установление смысловых связей (осмысление), взаимодействия оперативной и постоянной памяти, вероятностного прогнозирования и упреждающего синтеза как проявление опережающего отражения;
- д) развитие языковых средств речевой деятельности по линии расширения и структурной организации словаря и усвоения языковых (грамматических) правил;
- е) развитие способов формирования и формулирования мысли и их осознанной дифференциации для разных условий общения — с самим собой (внутренний способ) и с другими людьми, присутствующими или отсутствующими (внешний устный или письменный). Как видим, понятие речевого развития является менее продуктивным для анализа этого многоаспектного сложного явления, чем понятие коммуникативное развитие.

Во-вторых, необходимо рассматривать ребенка как активного субъекта коммуникативного развития, реализуемого различными видами речевой деятельности, речевых действий. Это означает, что коммуникативное развитие осуществляется внутри целостной, развивающейся по трем названным выше линиям (личностной, интеллектуальной, деятельностной) личности ребенка. Коммуникативное развитие должно рассматриваться в общем контексте социализации ребенка в плане учета особенностей обобщения, формирования понятий, общения со взрослыми, со сверстниками, учета особенностей общей ситуации социального развития и т. д.

В-третьих, приходится констатировать, что наиболее «обеспеченной» фактами наблюдения и экспериментального исследования оказалась деятельность говорения, построения высказывания. В силу этого и само «коммуникативное развитие» свелось к «речевому», где речь определяется как «процесс выражения мыслей, чувств, волеизъявлений посредством языка в процессе общения» (Ф. Соссюр, С. Л. Рубинштейн, В. А. Артемов и др.). Естественно, что и проводимый нами анализ коммуникативного развития ребенка с привлечением материалов обзора, выполненного Т. С. Путиловской [163], будет пока преимущественно концентрироваться на фактах собственно речевого развития, т. е. развития речи, высказывания (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Н. И. Жинкин, Ф. А. Сохин, М. Р. Львов и др.). В то же время в этом анализе будут использованы и результаты изучения возрастных особенностей аудирования, письма, действия такого речевого механизма, как вероятностное прогнозирование, умения решать коммуникативные задачи и т. д., полученные в диссертационных работах В. А. Малаховой, И. В. Скуридиной, Т. А. Стежко, Л. Р. Мошин-

ской, С. А. Гурьевой, Т. С. Путиловской и др.; здесь важно подчеркнуть положение Т. С. Путиловской, что возрастные особенности речемыслительной деятельности ребенка, определяющие его «речевой возраст» (термин А. К. Марковой), предопределяют особенности коммуникативной деятельности субъекта, определяют его «коммуникативный возраст». Если критерием выделения речевого возраста, как было показано А. К. Марковой, является развитие речевых функций, то критерием выделения коммуникативного возраста — понятие, производное от первого и детализирующее его, — являются новообразования в номенклатуре коммуникативных задач и в способе решения каждой из них. Коммуникативная задача понимается нами как осуществляемое субъектом воздействие на партнера общения или принятие им самим такого воздействия. Соответственно могут быть выделены коммуникативные задачи говорящего (пишущего) и коммуникативные задачи слушающего (читающего). «Термином *задача* обозначается объективно встающая перед индивидом проблемная ситуация, имеющая для субъекта побудительную силу, но осознаваемая или вербально формулируемая им в самых различных формах, либо даже не осознаваемая вовсе» [117, с. 19]. Для обучения иностранному языку важно, что теоретически обосновано и экспериментально подтверждено *разновременное* появление коммуникативных задач в процессе развития субъекта общения и учебной деятельности [163]. При этом установлены различия в способе решения коммуникативных задач учащимися разных возрастных групп. Другими словами, показана *разновременность* (гетерохронность) коммуникативного развития ребенка во всех видах, механизмах, компонентах речевой деятельности.

Прежде чем рассмотреть коммуникативное развитие в каждом из возрастных периодов школьника, кратко охарактеризуем уровень **коммуникативного развития** дошкольника, что, в частности, обеспечивает (или нет) его готовность к школе. Прежде всего отметим, что наряду с овладением сложными предметными действиями, дошкольник овладевает самым важным для его психического развития средством — *языком и способностью общаться с другими людьми* в процессе взаимодействия прежде всего с родителями, бабушкой, дедушкой и затем со сверстниками.

Общеизвестно, что к концу дошкольного детства у ребенка постепенно формируется достаточно развитое умение высказывания собственной мысли и понимания речевого сообщения на слух в разнообразных ситуациях *известных ему сфер общения*. В высказывании дошкольника широко представлены речевые репродуктивные действия (пересказ, рассказ наизусть, высказывание по прослушанному, увиденному). Общий объем активного словаря дошкольника в среднем около 3,5 тысяч слов. Пассивный словарь, объем которого существенно зависит от опыта семейного общения, примерно в 2 раза больше. В современных условиях социального развития многие дошкольники умеют читать простые

тексты, писать буквы, даже несложные слова. Дошкольник умеет достаточно связно излагать свои мысли, может устанавливать и выражать в высказывании причинные связи. Существенно, что к 7 годам дошкольник может строить грамматически, лексически и фонетически правильное высказывание. Он уже целенаправленно и осознанно подбирает слова для выражения своих мыслей, переходит от ситуативного высказывания к контекстному. Однако, он еще не умеет строить *целостное связное монологическое высказывание*.

Из всех форм устного общения у дошкольника более всего развито *сообщение и вопрос*. Коммуникативные задачи описания, объяснения начинают опознаваться дошкольником как самостоятельные формы воздействия. В этот же период у него формируется регулятивная и планирующая функции речи, выражающиеся в том, что речь начинает предварять и организовывать действия ребенка. Это связано с развитием игровой деятельности как ведущей в этом возрасте, с принятием ребенком определенной роли и условий ее осуществления. В ролевой игре развиваются и новые формы речевого высказывания: инструктирующее, повествовающее и др. Ребенок вырабатывает умение ориентировать свое высказывание на *различных* партнеров, на разные ситуации общения. Иными словами, у дошкольника происходит интенсивное развитие продуктивной устно-речевой деятельности, создаются предпосылки для выработки умения оказывать коммуникативное воздействие на партнера общения.

Заключая рассмотрение особенностей коммуникативного развития дошкольника, необходимо обратить внимание на важнейшие для этой проблемы положения о внутренних механизмах самого развития, сформулированные Ф. А. Сохиным. «Овладение языком характеризуется не просто подражанием, воспроизведением образцов речи взрослых на основе подражания и интуитивного (неосознанного) усвоения языковых средств и норм, но прежде всего развитием языковых обобщений (подражание здесь может быть только исходным и преходящим моментом) и элементарного осознания языковых явлений» [184, с. 42—43]. В проводимых Ф. А. Сохиным и под его руководством исследованиях показано, что основной педагогической задачей в работе с детьми этого возраста является «*формирование языковых обобщений*» и «*элементарного осознания*» языковых и речевых явлений. (Здесь необходимо обратить внимание читателя на то, что в контексте рассмотрения коммуникативного развития школьника как *субъекта учебной деятельности*, мы не касаемся проблем языковой способности, овладения языковой системой, порождения речевого высказывания в онтогенезе. Об этом смотрите работы: 21, 190, 207 и др.) Эта задача является основной и для работы над коммуникативным развитием дошкольника на иностранном языке в условиях обучения ему в детских садах.

Говоря о коммуникативном развитии младшего школьника

и прежде всего продуктивной стороне этого процесса, отметим, что в результате школьного обучения его устные высказывания становятся более полными, связными, содержательными, чем у дошкольника. Хотя в них все еще отражаются не самые существенные признаки предметов, явлений, о которых говорится в высказывании, явлении. Младшие школьники недостаточно полно раскрывают связи между явлениями, чаще всего не выражают личностного отношения к высказываемым мыслям. Хотя младшие школьники практически владеют основами построения теоретических понятий и готовы к теоретическим обобщениям (это является важнейшим психологическим новообразованием этого возраста), в высказывании они все-таки предпочитают конкретные суждения теоретическим, абстрактным рассуждениям. Описание конкретных фактов установлению причинно-следственных связей между ними. Младшие школьники не следят сознательно за последовательностью своих мыслей, т. е. за логикой их изложения в высказывании. Рассуждение они заменяют применением готового, известного правила, хотя в процессе школьного обучения у них развивается способность строить рассуждения, делать выводы, умозаключения, складывается планирующее мышление. Специально подчеркнем, что развивающее обучение младшего школьника позволяет успешно формировать не только теоретическое мышление, но и рефлекссию на способ речевой деятельности, в частности рассуждение. Предложенный А. К. Марковой путь обучения устному высказыванию может рассматриваться как общая модель развития и становления речевого высказывания ребенка [131]. Овладение языком показано Н. В. Имедадзе.

Наряду с устными формами общения в младшем школьном возрасте целенаправленно формируется письмо и чтение. Если становление у ребенка способности говорения и слушания, т. е. понимания речевого содержания на слух в значительной мере зависит от семейного воспитания, то сформированность письма и чтения — преимущественно от *способа* обучения в школе. При обычных условиях обучения в школе письму как «деятельности построения текста» не учат [128]. В письменных сочинениях младших школьников преобладают простые двусоставные предложения с однородными членами или простые распространенные предложения. В исследовании В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ было показано, что общее количество слов при описании картинки или изложении прослушанного у второклассников не более 100, число предложений около 10, средняя длина фразы 6—7 слов [128, с. 46—47].

По структуре и языковому оформлению тексты сочинений младших школьников аналогичны текстам их устных высказываний. Как правило, они характеризуются незаконченностью, незавершенностью и неполнотой выражения мысли, лексической бедностью, не говоря уже о неправильной орфографии. В текстах часто бывают ошибки в построении словосочетаний, связанные с

нарушением норм согласования и управления словами. Часто отмечается отсутствие логической связи между предложениями, отдельными смысловыми кусками текста. Исследователи [128] показывают, что только в условиях решения творческих задач ребенок может продуцировать настоящий письменный текст. Здесь отметим, что овладение ребенком письменной речью в таких условиях обучения обуславливает существенные сдвиги в развитии его устной речи. Этот факт должен быть учтен и при обучении иностранному языку, в частности как аргумент организации взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, включающего обучение письму с самого начала.

Переходя к анализу решения младшими школьниками коммуникативных задач, отметим, что как известно, наиболее привычным и доступным для данного возраста является решение коммуникативной задачи описания.

Обычно речевые исследования в психологии (А. Бине, В. Штерна, С. Л. Рубинштейна, А. Г. Комм, А. А. Люблинской и др.) в основном и строились на материале анализа описания детьми картинки. Полнота такого описания определяется возрастными возможностями, знакомством с предметным, сюжетным планом картинки, подготовленностью к такой работе и формулировкой вопроса экспериментатора.

В этот период описание выступает в качестве наиболее распространенной учебной задачи, решение которой неразрывно связано с оптимальными возможностями восприятия. Наиболее интенсивно оно развивается и совершенствуется именно в дошкольном и младшем школьном возрасте. Этот факт может быть учтен учителем иностранного языка, работающим в младших классах, как психологическое обоснование широкого использования образной наглядности: картинок, рисунков, предметов, игрушек как организации предметного плана высказывания.

Однако, несмотря на кажущуюся простоту описания и привычность ребенка к нему, оно может представлять определенную трудность для младших школьников, для которых это уже определенное учебное действие, решение задач. Возникающие у школьника в решении этой коммуникативной задачи затруднения приводят к несформированности самого текста описания. Так, описывая картинку, младшие школьники, как правило, передают в тексте меньше информации, чем фактически замечают, часто пропускают детали, кажущиеся вполне очевидными, не следуют определенной логике изложения мысли и т. д. Отметим еще раз, что само описание должно быть не репродуктивным, а творческим изложением по данному сюжету, чтобы сделать его более полным. Еще большую сложность для учащихся этой возрастной группы представляют задачи объяснения и тем более доказательства [163]. Для ребенка этого возраста даже восприятие и понимание словесного объяснения учителя оказывается сложным, не говоря уже о собственных объяснениях. Собственные объяснения млад-

ших школьников характеризуются большим количеством логических ошибок. Они строятся преимущественно индуктивным способом, т. е. от частного к общему, и носят эгоцентрический характер, когда автор соотносит высказывание с собой как его центром. Объективные высказывания нередко сопровождаются действиями показывания. Особенно большие трудности младшие школьники испытывают в овладении причинным объяснением. Это связано с тем, что они еще не вполне владеют понятиями «причина» и «следствие» и не дифференцируют достаточно четко коммуникативные задачи: «объяснение», «описание», «рассказ». Младшие школьники нередко дают объяснения каждому явлению в отдельности или объясняют единичное конкретное явление другим единичным конкретным явлением, обращая внимание на яркие, несущественные, простые, эмоционально окрашенные связи и не улавливают существенные.

Учащиеся младших классов используют в объяснении в соответствии с возрастными возможностями и такие сложные в структурном и содержательном отношении коммуникативные задачи, как доказательство и убеждение. В этом плане представляется возможным говорить, вслед за П. П. Блонским, о наличии элементарных форм доказательства уже у дошкольников [18, с. 99—102]. Но это еще не логическое доказательство, а аргументы типа ссылки на авторитет и наглядную очевидность, которые начинают использоваться в виде спонтанной аргументации только в младшем школьном возрасте. Однако и младшие школьники в силу особенностей речемыслительной деятельности этого возраста не могут в полной мере овладеть доказательством. Вместе с тем, нельзя сказать, что они совсем не используют эту коммуникативную задачу в общении. Младшие школьники, согласно П. П. Блонскому, прибегают к наиболее элементарным формам доказательства: а) показу, б) ссылке на наглядную очевидность, авторитет, аналогию и в) заученному, усвоенному в школе доказательству. «Доверие к печатному слову в этом возрасте огромно», пишет П. П. Блонский [18, 101]. Сам факт, что что-то напечатано, — уже доказательство для младшего школьника. В этом возрасте у школьника появляется доказательство через пример, развивающееся из показывания. (Однако пример чаще всего приводится им как «случай из жизни», который он припоминает.)

Исследование Т. С. Путиловской решения коммуникативных задач школьниками разных возрастных периодов показало, что младшие школьники по целому ряду параметров уже *дифференцируют* такие коммуникативные речевые задачи, как описание и объяснение, с одной стороны, и доказательство и убеждение, с другой [163]. Так, например, при необходимости решения двух последних задач они используют значительно больше слов, смысловых связей, выражающих причинность (каузальность), чем при решении задач описания и объяснения. Использование ими каузальности в высказывании свидетельствует о том, что

учащиеся этого возраста *понимают и осознают направленность* доказательства и убеждения на вскрытие причинно-следственных связей между предметами и явлениями окружающей действительности. Хотя, конечно, эти учащиеся еще не могут выстроить логику доказательства и найти наиболее адекватные языковые средства. В силу этого младшие школьники часто прибегают к использованию каузальных слов, служащих формальным признаком связи между тезисом и аргументами доказательства. Например, «Это потому что», «Так получилось, что» и т. д. Примечательно, что младшие школьники делают это даже чаще, чем учащиеся старшего возраста. Полученные Т. С. Путиловской результаты вполне согласуются с полученными ранее исследователями детской речи данными о широком использовании ребенком каузальных слов примерно с 7—8 лет. Ребенок сначала овладевает придаточными предложениями с союзами «потому что», «так как» и т. д., т. е. каузальными словами, а затем уже соответствующими этим синтаксическим формам смысловыми структурами. Это одно из подтверждений известного тезиса Л. С. Выготского о том, что грамматика в развитии ребенка «идет впереди его логики». При этом, как показало исследование С. А. Гурьевой, «впереди» логики идет еще развитие предметно-смысловой стороны высказывания [44], т. е. упорядочивание самого смыслового содержания как правильного отражения объектов языковой номинации.

Убеждение как коммуникативная задача отличается от других подобных задач, например, описания, объяснения, доказательства наибольшей коммуникативной направленностью на партнера общения. Решение этой задачи представляет даже для взрослого человека большую сложность, не говоря уже о младших школьниках. В силу особенностей своей речемыслительной деятельности они не могут в полной мере овладеть всеми структурными — содержательными и формальными (языковыми) компонентами убеждения. Способ решения данной задачи, представляющий самостоятельную трудность, не может стать объектом осознания школьника без специально организованного обучения. Младшие школьники еще не осознают разницу между доказательством и убеждением, часто сводят убеждения к доказательству и к другим более простым и доступным для их возраста задачам. Ребята не понимают разницу самой формулировки задачи, т. е. формы задания. Как было показано в исследовании В. А. Малаховой [130] (в продолжении работ К. Дункера, Н. С. Мансурова), успешность решения мыслительных задач во всех возрастах, но по-разному зависит от формулировки задания, в частности, от формулировки императивной и неимперативной частей задания. Так, во фразах: «Объясни, как это произошло», «Опиши, как это произошло» и «Как это произошло» императивной является последняя фраза (неимперативная часть в ней нулевая). Было обнаружено, что в младшем школьном возрасте формулировка императивной части

заданий оказывает прямое воздействие на постановку и решение внутренних мыслительных задач по формированию и формулированию замысла высказывания, определяя выбор первого хода, основного предмета или центра высказывания. Наличие и характер неимперативной части задания («опиши», «объясни», «докажи») также влияют на характер решения мыслительной задачи. Так, нулевая неимперативная часть способствует максимальной каузальности высказывания, порожденного говорящим в результате решения мыслительной задачи.

Характеризуя в целом уровень развития продуктивной речевой деятельности младших школьников, можно сказать, что в процессе обучения у них происходит усложнение, комплексирование и устного, и письменного высказывания за счет увеличения количества второстепенных членов предложения, появления составного сказуемого и т. д. Одновременно, в связи с расширением словаря младшего школьника увеличивается количество предложений в порождаемом тексте, общий объем высказывания. Такие психологические новообразования младшего школьного возраста, как произвольность психических функций (памяти, внимания), становление внутреннего плана действий и рефлексия, особенно интенсивно формирующиеся в условиях развивающего обучения, приводят к тому, что языковые средства, способ формирования и формулирования мысли начинают становиться предметом осознания младшего школьника. Его речевые действия приобретают рефлексивный характер. К концу младшего школьного возраста ребенок начинает *сознательно* рассуждать и управлять своими мыслительными операциями, осознавать существенные связи в высказывании.

Исследования рецептивных видов речевой деятельности (чтения и аудирования) в младшем возрасте позволили вскрыть некоторые их особенности. Прежде всего отметим резкое увеличение скорости чтения в младшем школьном возрасте. Если к концу I класса эта скорость составляет 30—40 слов в минуту, во II классе — 60—70 слов в минуту, то в III классе это уже 80—90 слов в минуту. «То, чего требуют от младшекласников, — нормальное чтение, которое дает возможность перейти в дальнейшем на скорость, обычную при чтении вслух взрослого человека, — 130—150 слов в минуту» [200, с. 152]. Изучение специфики понимания младшими школьниками текста при чтении показало, что владея психологическими стратегиями понимания текста, они не прибегают еще к использованию индивидуальных путей понимания, т. е. психологических тактик. Оказалось также, что из всего текста младшие школьники лучше всего понимают и выделяют смысловые категории логического плана.

Исследования закономерностей функционирования речемыслительной деятельности при аудировании показали, прежде всего, что сохранение воспринятого на слух текста зависит от установки, которая дается слушающему. Так, уже в младшем школьном

возрасте по целому ряду параметров выявилось преимущество коммуникативной установки (не просто понять и запомнить услышанное «для себя», а передать услышанное партнеру общения) [179, 185].

Названные выше особенности коммуникативного развития младшего школьника свидетельствуют: о а) естественной гетерохронности развития устных и письменных форм общения, т. е. опережении устного высказывания и понимания на слух, б) недостаточной сформированности всех речевых механизмов, в частности, осмысления, в) неотработанности языковых средств (лексико-грамматических форм) и г) недостаточном уровне развития способов формирования и формулирования мысли. Сама мысль младшего школьника не подчиняется еще целиком логическому плану ее изложения. Высказывания, особенно развернутые, часто бывают недостаточно логичны, особенно в причинно-следственных и временно-пространственных отношениях. В слуховой рецепции младший школьник ориентирован в основном на осмысление того, *о чем* текст, а не столько на то, *что* в тексте раскрыто и *с какой целью и какими средствами* это достигается. Большую роль для младшего школьника играет создаваемый текстом образ. Он вызывает эмоции, переживания, часто отвлекая внимание ребенка от содержания. Все, что было сказано выше относится к коммуникативному развитию ребенка, которое не является объектом специального, целенаправленного формирования. В том же случае, когда ребенка целенаправленно *учат* орфографии [58], пунктуации [38], построению текстов [128], общению [131] и т. д., он выявляет более высокий уровень развития во всех видах речевой деятельности. Так, например, если младшего школьника *учат* морфосемантическому анализу, *дают метод работы и ориентацию в материале* на основе использования им моделей, работа с которыми позволяет выявить общий принцип действия и обеспечивает перенос, то уровень коммуникативного развития этого ребенка, как показало исследование Л. И. Айдаровой, может быть как угодно высок [5].

Все сказанное об особенностях коммуникативного развития ребенка на родном языке, как правило, эмпирически учитывается учителями иностранного языка в младших классах. Однако необходима целенаправленная работа над каждым видом речевой деятельности и всей совокупностью входящих в нее компонентов — предметов этой деятельности — самой мыслью — логикой ее изложения, языковыми средствами, механизмами и т. д. Целесообразно также ставить специальную задачу более эффективного воздействия на коммуникативное развитие этих учащихся в целом средствами иностранного языка и иноязычного учебного общения. В таком случае действительно будет реализована воспитывающая, развивающая, общеобразовательная функция иностранного языка как учебного предмета, особенно в наиболее сензитивный, т. е. чувствительный, к усвоению языка из

всех периодов обучения — дошкольный и младший школьный возраст.

Перейдем теперь к рассмотрению особенностей коммуникативного развития **среднего школьника (подростка) и старшего школьника**. (Подробнее об особенностях этих возрастов см. [53, 93, 104, 119, 142, 193, 201].)

Коммуникативное развитие подростка (средний школьный возраст) продолжается по тем же линиям совершенствования видов речевой деятельности (речевых действий), что и у младших школьников, — оно осуществляется по линии расширения средств и способов речевой деятельности. У подростков продолжают совершенствоваться номенклатура и отбор языковых средств, их комбинаторика, способы формирования и формулирования мысли, совершенствуются все речевые механизмы — память, мышление (осмысление), вероятностное прогнозирование. Естественно, что коммуникативное развитие подростка осуществляется на основе усиленного развития его формального, теоретического, рефлексивного, рассуждающего мышления. В этом возрасте у человека складывается умение рассуждать гипотетико-дедуктивно, самостоятельно творчески мыслить, делать обобщения и выводы, вскрывать причинно-следственные связи, строить доказательства, спорить. Учащиеся средних классов начинают сознательно пользоваться такими мыслительными операциями, как сравнение, анализ, абстрагирование, индукция и др. На основе центрального психологического новообразования этого возраста — чувства взрослости — мышление подростка становится все более самостоятельным, творческим, активным, формируется критичность мышления, а затем и самокритичность.

Как отмечает А. К. Маркова, основными речевыми новообразованиями подросткового возраста являются новые функции речи: функции перспективной саморегуляции, регуляции и дифференцированного воздействия на партнера общения. Собственное высказывание подростка становится управляемым и контролируемым. (Это характеризует письменное высказывание в большей степени, чем устное.) В этот возрастной период вырабатывается «индивидуальный стиль речи», усложняется ее структура, появляются специальные термины, абстрактные и метафорические выражения.

Значительные количественные и качественные сдвиги отмечены в развитии устных и письменных форм общения, усложнении высказывания, росте его объема, увеличении количества фраз оценочного характера, совершенствовании синтаксического и интонационного оформления текста и т. д. При этом, несмотря на усложнение, комплексированность мысли, выявляющихся в увеличении причастных, деепричастных оборотов, второстепенных членов предложения, *основной единицей* текстового высказывания учащихся *остается простое распространенное предложение* с несколькими сказуемыми и дополнениями. У подростков остаются

трудности в овладении связным логическим высказыванием. Эти трудности, как отмечает С. Л. Рубинштейн, сохраняются в течение всего дальнейшего периода обучения в средней школе. Здесь существенно подчеркнуть, что у подростков отмечается стремление не только к полноценному предметному общению, но они хотят общаться «ради самого общения», часто не осознавая его цели (это объясняется особенностями ведущей деятельности этого периода). В силу специфики такого общения в тексте появляется больше экспрессивных языковых средств.

Стремительное развитие речемыслительной деятельности подростка приводит а) к расширению номенклатуры коммуникативных задач, успешно решаемых им, и релевантных возрастным особенностям его речемыслительной деятельности и б) совершенствованию способа решения этих задач [163]. Все это свидетельствует об усиленном развитии коммуникативной деятельности подростка как ее субъекта. Простое описание, перечисление фактов как бы отходит на второй план в этом возрасте, уступая место раскрытию внутренних (имплицитных, т. е. внешне не выраженных) каузальных связей. Подростки, так же как и взрослые, не ограничиваются оцениванием внешних подробностей изображенного на картинке, а стараются интерпретировать ее. Тексты описаний, производимых подростками гораздо полнее и точнее передают воспринимаемую ими окружающую действительность, чем тексты младших школьников. Подростки, как правило, называют в тексте больше действий и объектов, чем младшие школьники, хотя опять-таки не охватывая все существенное. Усложняется и более разветвленной становится предикативная структура высказывания подростков в основном за счет роста числа предикаций более высоких порядков. Растет объем высказывания, совершенствуются показатели комплексированности мысли, связности текста и увеличивается общая культура речи. Тексты подростков, состоящие все еще преимущественно из простых предложений, уже отличаются более высокими показателями связности, логичности. В среднем школьном возрасте увеличивается и объем высказывания как в словах, так и предложениях за счет увеличения длины отдельных предложений, усложнения грамматических конструкций и т. д. [163].

Работы, направленные на изучение механизмов речевой деятельности (И. В. Скуридина [179], Л. Р. Мошинская [141], С. А. Гурьева [44]), полностью подтверждают и дополняют известные в психологии речи характеристики речемыслительной деятельности подростков, выявляющие общую тенденцию нарастания в среднем школьном возрасте показателей логичности, осознанности, доказательности мышления, совершенствования мыслительных процессов и операций. В то же время всеми исследователями отмечается «недосформированность» умений и навыков, связанных с функционированием речемыслительной деятельности, ее механизмов. Так, например, Л. Р. Мошинская [141]

отмечает положительную динамику развития механизма вероятностного прогнозирования от младшего школьного к среднему школьному возрасту. Это выражается, в частности, в увеличении у подростков лингвистического опыта, предопределяющего успешность осуществления речевого прогноза. За счет накопления языковых средств у подростка развивается способность мыслить гипотезами: выдвигать, подтверждать, менять гипотезы. Однако подростки все еще выявляют отсутствие правильного и полного обобщения языкового правила, не достигают максимума выдвижения смысловых и вербальных гипотез.

Изучение особенностей рецептивных видов речевой деятельности подростков показало, что в этом возрасте чтение и аудирование претерпевают существенные качественные изменения у подростков по сравнению с младшими школьниками. Становится более совершенной деятельность чтения не только в технике (скорости), но и в глубине понимания. Совершенствование механизма осмысления, основанное на качественных прогрессивных изменениях в мыслительной деятельности подростка, становится центральным звеном улучшения процесса чтения и понимания прочитанного. В этом возрасте учащиеся, как правило, овладевают не только психологическими стратегиями чтения, т. е. способами осмысления в процессе понимания прочитанного, но и психологическими тактиками, т. е. индивидуальными вариантами этого процесса. В подростковом возрасте совершенствуется деятельность аудирования, т. е. восприятия и понимания услышанного текста. В этом возрасте зависимость сохранения материала при аудировании от характера установки, как показало исследование Т. А. Стежко [185], становится еще более явной. Коммуникативная установка, т. е. установка на передачу услышанного, в большей степени, чем например, мнемическая, т. е. установка только на запоминание, способствует сохранению и дальнейшему воспроизведению воспринятого текста. Она стимулирует более полную, точную и правильную передачу предметного плана прослушанного текста, основных предикаций каузальности и другой информации принимаемого на слух текста. Коммуникативная установка увеличивает лексическую насыщенность, т. е. появление новых слов, текста, сохраненного и воспроизводимого после аудирования. Она приводит к преимущественному решению школьником мыслительных задач по предмету речевой деятельности, т. е. направлена на смысловое содержание текста, а не форму его выражения. Характер передачи воспринятого на слух текста зависит от учебной задачи, которую ставит перед учеником учитель. Это могут быть задачи ответа на вопрос, пересказа и другие. Примечательно, что именно при переходе от младшего школьного к среднему школьному возрасту происходит, как показало исследование И. В. Скуридиной [179], значительное увеличение полноты осмысления в условиях решения подростками учебной задачи пересказа содержания воспринимаемого на слух

текста. При этом наиболее полно им передаются предикаты первого и второго порядка, т. е. основные мысли текста, а наименее полно — предикаты более высоких порядков, несущие второстепенную текстовую информацию. У учащихся наблюдается тенденция более активного сжатия сохраненного текста по сравнению с текстом-оригиналом за счет таких видов текстовой реконструкции, как обобщение и стяжение предикатов, согласно С. Д. Толкачевой [189]. В условиях решения учебной задачи «ответы на вопросы» были выявлены в целом аналогичные тенденции передачи услышанного текста. Однако при ответе на вопрос в этом возрасте наблюдалась значительно большая точность осмысления воспринимаемого текста. Было также установлено, что в процессе смыслового анализа текста подростки расширяют его за счет дополненных и распространенных предикаций [179].

Переходя к рассмотрению характера решения подростками коммуникативных задач, отметим, что в этом возрасте у школьников появляются более совершенные тексты объяснения. Период развития объяснения, названный П. П. Блонским стадией каузальных ответов, постепенно сменяется стадией спонтанных причинных объяснений. Учащиеся не припоминают причину, а ищут ее. Анализ процесса объяснения у школьников-подростков выявил постепенное совершенствование решения этой коммуникативной задачи по линии развития причинно-следственных связей: перехода от индуктивного к дедуктивному способу построения; объяснения на основании соответствующих правил и законов и т. д. В подростковом возрасте, как показала Т. С. Путиловская [163], при решении коммуникативных задач описания, объяснения совершенствуются все три «плана» текста высказывания:

а) предметный план текста за счет увеличения полноты и качества отражения действительности;

б) план смыслового содержания текста за счет усложнения его предикативной организации;

в) план речевого и языкового оформления текста за счет роста показателей комплексированности мысли, внутритекстовой связности, увеличения объема высказывания и других. В объяснении, так же как и в описании, сохраняются преимущественно простые предложения. Это в определенной степени способствует повышению внутритекстовой связности высказывания. Причем показательно, что подростки все больше отходят от использования чисто формальных средств связности (соединительные союзы, повторы, слова-субституты, т. е. заместители, типа местоимений, и др.). Они все чаще прибегают к семантической смысловой связности. Это свидетельствует о значительном увеличении таких показателей, характеризующих способ решения коммуникативной задачи объяснения подростками, как количество имплицитных суждений, выраженных в предикациях. Именно в подростковом возрасте число подобных предикаций в объяснении резко возрастает по сравнению с описанием, что говорит о значительном увеличении

степени дифференциации этих задач. Вместе с тем, как показывает проведенный Т. С. Путиловской анализ, подростки нередко сводят объяснение к описанию, что было свойственно и младшему школьному возрасту. В этом возрасте формируется умение решать задачу доказательства. Но, как отмечает П. П. Блонский, «в собственно подростковом возрасте школьник скорее усваивает доказательства, чем сам самостоятельно пользуется ими и еще менее он создает их: в этом возрасте доказывание — скорее дело памяти» [18, с. 102]. В то же время нельзя не отметить, что подростки становятся более восприимчивы, чем младшие школьники, к сложным в структурном и содержательном отношении задачам — доказательству и убеждению — все еще при слабой их дифференциации. В силу этого учащиеся средних классов не достигают оптимального способа решения обеих этих задач. Существенно здесь, что характер решения коммуникативных задач описания, объяснения, доказательства, определяемый формулировкой задания, в частности его императивной и неимперативной частей, также существенно меняется от младшего школьного к среднему школьному возрасту, о чем свидетельствуют данные В. А. Малаховой [130]. Как и в младшем школьном возрасте формулировка императивной части задания оказывает у подростков прямое воздействие на постановку и решение ими мыслительной задачи по формированию и формулированию замысла ответного высказывания. Однако подростки выявили большую ориентированность на императивную часть задания. Это выражается, например, в росте каузальных (причинных) связей в тексте высказывания. Формулировка неимперативной части задания также связана с увеличением показателя каузальности в тексте подростков. Оно наиболее ощутимо при выполнении учащимися задания, начинающегося со слов «Объясни...». Задания, неимперативная часть которых включает слова «Опиши...» или «Расскажи...», вызывает у подростков рост числа предикаций об объекте высказывания.

Проведенный нашей исследовательской группой (Т. С. Путиловская, Т. А. Стежко, И. В. Скуридина, В. А. Малахова, С. А. Гурьева) анализ показывает, что в подростковом возрасте происходит *качественное* изменение коммуникативной деятельности в целом, хотя вполне очевидно, что становление всех входящих в него процессов не заканчивается, а продолжается дальше в старшем школьном и студенческом возрастах. Общая тенденция становления речемыслительной и коммуникативной деятельности школьника по линии осознаваемости, опосредованности, произвольности, регулируемости, логичности и т. д. не исключает того, что многие возрастные возможности подростков не реализуются ими в полной мере в силу того, что целенаправленное формирование этих видов деятельности не включено в контекст учебной деятельности учащихся. Еще раз отметим, что только специально организованное, целенаправленное обучение подростков речемыслительной и коммуникативной деятельности, опираю-

щееся на резервы возрастного развития, может оптимизировать процесс их коммуникативного становления. Это положение должно быть учтено учителями иностранного языка при организации учебной иноязычной деятельности подростков. Правильный подбор учебно-коммуникативных задач (от описания к объяснению), продуманная с точки зрения управления высказыванием ученика формулировка учебного задания, организация оптимальной установки на слушание и последующее воспроизведение при учете особенностей текстовой деятельности подростков позволят оптимизировать сам процесс обучения иностранному языку и в то же время развивать личность учащегося.

Старший школьный возраст исследован в психологии значительно меньше, чем подростковый и, тем более, младший школьный возраст. Очень мало работ посвящено изучению особенностей речемыслительной, тем более коммуникативной (в нашем понимании) деятельности старших школьников. Однако, основываясь на том, что это возраст существенных качественных сдвигов в личностном развитии в целом, будем полагать, что он характеризуется качественными изменениями и в коммуникативной деятельности. При этом правомерно, очевидно, назвать старший школьный возраст возрастом «скрытых» качественных изменений в развитии речемыслительной деятельности субъекта, так как этот возрастной этап развития не отмечен, как правило, значительными количественными изменениями.

В сфере речевого развития старший школьный возраст характеризуют, согласно А. К. Марковой, становлением функции перспективной саморегуляции и обобщающей функции, последняя связана с выработкой новых значений. Это возраст становления общей культуры речи. Причем, в этом возрасте письменная речь уже может опережать развитие устной. В сочинениях старшеклассников отмечено совершенствование самостоятельности рассуждений, увеличение количества микротем и их языковая и смысловая насыщенность. Совершенствуется морфология, синтаксис и стилистика речи, связность, цельность, контекстность письменного высказывания. В целом речь старшеклассника становится более литературной, точной, богатой новыми словами. Часто по форме она оказывается более совершенной, чем по содержанию. Существенно, что происходят позитивные сдвиги и в развитии умения старших школьников осуществлять общение с разными партнерами в различных ситуациях, используя при этом адекватные средства и способы воздействия. Но даже у старшеклассников учет адресата может вызвать трудности в перестраивании высказывания, а параметры коммуникативной отнесенности высказывания могут осознаваться не в достаточной степени. Изучение Т. С. Путиловской психологических особенностей решения старшими школьниками коммуникативных задач описания, объяснения, доказательства и убеждения [163] дало несколько противоречивые, но вместе с тем очень важные для обучения

иностранному языку результаты. Как и можно было ожидать, способ решения всех задач совершенствуется от подросткового к старшему школьному возрасту. Но это совершенствование имеет еще более «скрытый», собственно качественный характер. Хотя у старших школьников происходит резкий спад числового показателя значения целого ряда параметров, по которым оценивается успешность решения коммуникативных задач субъектом, но по качеству эта успешность становится более высокой. Так, наряду с уменьшением общего количества предикаций в тексте старшеклассников, возрастает предикативная насыщенность каждого предложения, т. е. предложения становятся более емкими, востребованными, содержательными. Уменьшение же объема высказывания происходит на фоне возрастания комплексированности мысли, которая выражается в употреблении школьником старшего возраста большого числа сложных предложений, причастных и деепричастных оборотов, однородных членов предложения и т. д. Эти данные совпадают с выводами С. Л. Рубинштейна и его сотрудников, которыми было показано, что воспроизведение у старшеклассников оказывается менее полным, чем у учащихся младших возрастных групп, в силу большей обобщенности и смысловой обработки материала. Интерпретируя эту характеристику текста старшеклассника, можно сказать, что текст оказывается не менее полным, а более сжатым.

Психологические особенности речемыслительной деятельности старших школьников в наибольшей степени соответствуют психологическому содержанию коммуникативной задачи доказательства при том, что другие задачи также совершенствуются. Об этом говорят максимальные показатели ряда важнейших параметров, характеризующих особенности решения коммуникативных задач: высокий объем высказывания (в словах), большой удельный вес значимых слов в тексте, свидетельствующий о росте культуры речи. Увеличивается также количество модальных слов, выражающих отношение говорящего к содержанию высказывания. Возрастает число предикаций высоких порядков, раскрывающих основную идею текста. Отмечается большая предикативная насыщенность предложений, высокая комплексированность мысли.

В этом возрасте по сравнению с предшествующим периодом развития у школьников увеличивается аргументированность и критичность доказательства. «Юношеский возраст — возраст критики даваемых доказательств», — отмечает П. П. Блонский [18, с. 102]. Вместе с тем, у старших школьников проявляются недостаточная полнота аргументации, весомость и глубина приводимых аргументов, непоследовательность и т. д. Анализ письменных рассуждений старшеклассников позволил Т. С. Путиловской выявить недостатки процесса аргументации как одного из звеньев доказательства. Так, было показано, что учащиеся не всегда могут правильно обосновать свои суждения, часто подменяют обосно-

вание пересказом. Существенно также, что большинство показателей логической организации текста совпадают в доказательстве и убеждении, что вполне соответствует природе данных задач. Вместе с тем и учащиеся старших классов все еще слабо дифференцируют доказательство и убеждение. Они плохо понимают природу убеждения, направленного на оказание эмоционального воздействия на партнера общения, не осознают в полной мере максимальную, по сравнению с другими задачами, степень коммуникативности убеждения. Как показала В. А. Малахова, в старшем школьном возрасте влияние формулировки императивной части задания на постановку и решение мыслительной задачи по формированию и формулированию замысла снижается. Формулировка неимперативной части задания («опиши», «расскажи» и т. д.) вызывает ориентацию на более полное отражение не только объектных, но и каузальных связей. При этом учащиеся старших классов ориентируются сначала на императивную и только потом на неимперативную часть задания. Речевое высказывание старших школьников характеризует взрослее, по сравнению с подростковым возрастом, количество каузальных связей, а также связей, имеющих обобщенный, абстрагированный от наглядной ситуации характер. От подросткового к старшему школьному возрасту растет комплексированность мысли, увеличивается плотность смысловых связей в предложении, растет общий объем речевой продукции.

К старшему школьному возрасту совершенствуются и механизмы речевой деятельности. Так, у старших школьников отмечается большая способность к обобщению, чем у подростков, расширяются правила оперирования языковыми средствами. Вместе с тем, при выполнении интеллектуальных вербальных действий у старшеклассников все еще фиксируется отсутствие правильного и полного обобщения языкового правила. Совершенствуется механизм вероятностного прогнозирования, и причем более полно выявляется влияние на характер выдвигаемых гипотез пола учащихся [141].

В рассматриваемый возрастной период развития личности происходит постепенное совершенствование рецептивных видов речевой деятельности. Так, в ходе чтения старшеклассники уже используют разнообразные стратегии и тактики понимания прочитанного, причем существенно рационализируются психологические тактики понимания текста [179]. При повторном чтении и понимании значительно сокращается время от первичного синтеза, общего понимания к вторичному синтезу, полному пониманию текста. В старшем школьном возрасте увеличивается роль коммуникативной установки при слушании (Т. А. Стежко). Она способствует большему сохранению предметного плана текста. Учащиеся этого возраста используют при воспроизведении услышанного большее число предикаций каузальности, стараясь придать высказыванию объяснительный характер. По сравнению с

подростками, высказывания старших школьников характеризует более высокая лексическая насыщенность, большая логичность мысли, возросшая адекватность определения предикатов первого, второго и более высокого порядка. Особенности аудирования в старшем школьном возрасте определяются также и характером той учебной задачи, которая ставится перед учащимся, в частности, ее психологическим содержанием и операциональным составом (И. В. Скуридина, Т. С. Путиловская). В условиях учебной задачи «ответ на вопросы» при переходе от подросткового к старшему школьному возрасту происходит значительное увеличение полноты и точности осмысления услышанного. В условиях решения учебной задачи «пересказать текст» полнота его осмысления старшеклассником не выше, чем в подростковом возрасте.

Рассмотренные особенности коммуникативного развития старшеклассников показывают, что это этап качественных речевых изменений, приближающий субъекта к оптимуму своих возможностей, что должно быть учтено учителем иностранного языка при выборе учебно-коммуникативных задач, организации обучения различным видам речевой деятельности и для решения основной цели обучения — формирования старшеклассников как личности.

Проведенный анализ психологических особенностей коммуникативного развития школьника как субъекта учебной деятельности с большой очевидностью показывает качественное своеобразие коммуникативных (речевых) возможностей школьников разных возрастных периодов. Учет этих особенностей должен лечь в основу градуированного, цикличного, целенаправленного обучения иностранному языку в школе. При этом такое обучение должно соотноситься с типами ведущей для каждого из рассматриваемых возрастных периодов деятельности и в то же время по возможности учитывать индивидуально-типические особенности учащихся.

Глава 3. УЧЕБНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Как уже отмечалось нами в предыдущих главах, процесс обучения в целом и иностранному языку, в частности, в настоящее время находится под влиянием тех идей, которые, будучи сформированными в педагогической психологии Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, Д. Б. Элькониним, В. В. Давыдовым, Ш. А. Амонашвили и др. и педагогике А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинским и др., нашли отражение в основных положениях «Концепции общего среднего образования ВНИИК-88». Одним из плодотворных положений этой концепции является утверждение *сотрудничества* как одной из определяющих основ современного обучения. «Сотрудничество — это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности» ... «В основе стратегии сотрудничества лежат идеи стимулирования и направления педагогом познавательных и жизненных интересов учащихся» [95, с. 16—17]. Значение этой формы организации обучения столь велико, что весь педагогический процесс начинает рассматриваться как «педагогика сотрудничества». В то же время, это реальное воплощение личностно-деятельностного подхода именно к преподаванию иностранного языка, где сотрудничество есть и форма, и средство, и цель обучения.

Проблема учебного сотрудничества (коллективных, кооперативных, групповых форм работы) активно и всесторонне разрабатывается в последние десятилетия в нашей стране и за рубежом (Т. Е. Конникова, А. В. Мудрик, В. А. Ядов, Д. И. Фельдштейн, Б. Л. Кричевский, Х. И. Лийметс, А. И. Донцов, Л. И. Айдарова, А. К. Маркова, В. Я. Ляудис, А. А. Тюков, Т. А. Матис, Г. А. Цукерман, И. Ломшер, В. В. Андриевская, В. В. Рубцов и др.). Показательно, что психологические исследования эффективности совместной деятельности всех участников учебного процесса проводятся и на материале обучения иностранному языку (И. Е. Нелисова, Л. А. Карпенко, Я. В. Гольдштейн, Т. К. Цветкова и др.). При этом важно подчеркнуть, что теоретические и экспериментальные исследования учебного сотрудни-

чества позволили еще раз убедительно подтвердить точность определяющего методологического положения, что личность формируется в коллективе, в практической деятельности, во взаимодействии с другими людьми и что сам учебный коллектив создается в таком взаимодействии. (См. также [230].)

Для обозначения учебной работы, основанной на непосредственном взаимодействии обучаемых, исследователи употребляют такие наименования, как «групповая работа», «совместная учебная деятельность», «совместно-распределенная учебная деятельность», «коллективно-распределенная учебная деятельность», «учебное сотрудничество» и др. Нами используется термин «учебное сотрудничество» как наиболее емкий, деятельностно-ориентированный и общий по отношению к другим терминам, обозначающим многосторонние взаимодействия в учебной группе.

Учебное сотрудничество в учебном процессе представляет собой разветвленную сеть взаимодействий по следующим четырем линиям: 1) «ученик-ученик» (в парах, или диадах, и в тройках, или триадах), 2) *общегрупповое взаимодействие учеников* во всем учебном коллективе, например, языковой группе, в целом классе, 3) «учитель-ученик» и 4) «учитель-учительский коллектив». Здесь существенно подчеркнуть, что общение по линии «учитель-ученик» всегда дополняется общением по линии «ученик-ученик», что обуславливается самим общественным характером учебной деятельности. Оптимизация общения по линии «ученик-ученик» в рамках учебного сотрудничества как организационной формы обучения предоставляет значительные резервы не только для повышения эффективности обучения конкретному учебному предмету, но и для осуществления основных задач развития, формирования личности учащегося через учебный процесс, учебный коллектив [94].

Наиболее изученными являются первые три линии взаимодействия. При этом подавляющее большинство исследований сравнительной эффективности разных форм организации учебного процесса (фронтальная, индивидуальная, соперничество, сотрудничество) свидетельствуют о положительном влиянии учебного сотрудничества на деятельность его участников. Это выражается, в частности, в том, что в условиях сотрудничества более успешно решаются сложные мыслительные задачи (Г. С. Костюк и др., В. Янтос), лучше усваивается новый материал (В. А. Кольцова и др.). В работах Х. Й. Лийметса, например, было показано активизирующее и мотивирующее влияние групповой работы учеников на повышение уровня их коммуникативных умений [114]. Было доказано, что по сравнению с индивидуальной работой по схеме «учитель-ученик» внутригрупповое сотрудничество в решении тех же задач повышает его эффективность не менее, чем на 10%. Исследования показали также неоднозначность решения вопроса однородности (гомогенности) или разнородности (гетерогенности) сос-

тава сотрудничающей группы и разные преимущества организации внутригруппового сотрудничества по диадному, триадному или общегрупповому принципу. Однако, по данным многих исследований, триада является более продуктивной по отношению к диаде (Л. В. Путляева, Р. Т. Сверчкова, Я. В. Гольдштейн, Т. К. Цветкова) и по отношению к общегрупповому (7—12 человек) взаимодействию (Я. В. Гольдштейн), хотя коллективообразующие преимущества большой группы трудно переоценить (Л. А. Карпенко). Но в любом варианте организации сотрудничество дает большую эффективность, чем индивидуальная работа.

Характеризуя преимущества триады, Л. В. Путляева и Р. Т. Сверчкова [164] отмечают большую коллегиальность, большую аргументированность высказываемых суждений, большую информированность (за счет большего, чем в диаде количества высказанных мыслей), большую контактность и лабильность группы. Существенно также и то, что появление в системе общения третьего лица придает ей новое качество — рефлексивность. Отмеченные особенности триады особенно важно учесть при организации преподавания иностранного языка, ибо в практике обучения ему все еще наиболее распространенными остаются индивидуальные и диадные (работа в парах) формы работы при фоновой, часто не точно управляемой фронтальной работе класса.

Организация общегруппового сотрудничества представляет, конечно, еще большие по сравнению с триадной организацией трудности, но именно она может подготовить формирование группы как совокупного, коллективного субъекта для равнопартнерского сотрудничества с учителем, где формируется коллективная коммуникативность. Принцип коллективной коммуникативной деятельности реализуется в трех планах: 1) установка на коллективное творчество, 2) активное участие каждого учащегося в решении поставленной задачи (таким образом коллективная коммуникативная деятельность обеспечивает индивидуализацию учебного процесса) и 3) выбор каждым учащимся лично-значимого предмета продуктивного или рецептивного вида речевой деятельности (в смысле знания средств обозначения этого предмета, способов его выражения и его предпочтения). Здесь важно отметить, что учащиеся по-разному относятся к совместной деятельности. Исследователями (А. К. Маркова, Т. А. Матис и др.) выделено шесть уровней такого отношения. Так, самый низкий уровень характеризуется отрицательным отношением учащихся к совместному выполнению учебных заданий. «Подростки не видят и не понимают преимуществ совместной учебной работы, часто отмечают, что такая форма занятий значительно осложнит решение поставленных задач, а сотрудничество будет только мешать» [133, с. 69]. Только на шестом, высшем уровне сформулированного отношения к учебе школьни-

ки активно включаются в сотрудничество и оценивают его преимущества. Оценивая совместное учебное действие как специфическую учебную ситуацию, В. В. Рубцов и В. В. Агеев подчеркивают, что оно должно отвечать следующим требованиям: общность цели, выполнение собственного индивидуального действия каждым, координированность всеми всех и всего, неаддитивность, т. е. непростое сложение общего результата деятельности [174].

Коллективная коммуникативная деятельность учащихся языковой группы понимается нами [65] следующим образом. Во-первых, перед группой учащихся ставится мыслительная задача, решение которой возможно только при условии их коллективной работы. Во-вторых, общегрупповая по решению задачи деятельность имеет общий групповой результат, например, высказывание всей группы, коллективный монолог или полилогическое высказывание. При этом индивидуальные высказывания учащихся имеют общий для всей группы смысловой стержень. Например, учащиеся младших классов на уроке иностранного языка описывают какой-либо один предмет, употребляя известные им прилагательные и располагая их в фиксированной нормой и узусом данного языка последовательности. Так, если первый ученик называет размер предмета, то следующий может дать только характеристику объема предмета, затем веса, формы, цвета и т. д. В такой последовательности притяжательность уже не обозначается. Все предыдущие ответы удерживаются в памяти учащихся, повторяются ими и добавляются новыми ответами. В результате отдельных ответов школьников получается полное описание предмета, ситуации или даже составление текста. При этом ответ каждого учащегося положительно подкрепляется учителем, его стимулирующей, позитивной репликой. Учителем подчеркивается важность каждого ответа учащегося для создания полной характеристики описываемого предмета, ситуации. Участие всей языковой группы в коллективной форме учебной деятельности вызывает чувство удовлетворения обучаемых и создает у каждого из них полное впечатление полезности, необходимости, правильности своей собственной речевой деятельности. Это дает *уверенность* школьнику в возможности осуществления иноязычной речевой деятельности уже на самом начальном этапе обучения. Такая уверенность, в свою очередь, является положительным эмоциональным подкреплением произведенного учеником речевого действия, речевой деятельности и, в конечном итоге, — способствует успешности всего процесса обучения, речевому общению в целом. Проведенное Т. А. Матис исследование влияния учебного сотрудничества на построение подростками не только отдельных высказываний, но уже целого, связного текста, выявило его качественное улучшение, усиление самоконтроля и снижение индивидуальных ошибочных действий [135].

Отмеченное практически всеми исследователями положительное влияние группового сотрудничества на результат деятельности, на личность учащегося и на формирование учебной группы как коллектива, достигается действием сложных психологических механизмов, регулирующих межличностное взаимодействие. Среди них одно из важных мест, как было отмечено выше, занимает рефлексия, «через которую устанавливается отношение участника к собственному действию и обеспечивается преобразование этого действия в соответствии с содержанием и формой совместной деятельности» [175, с. 33]. В то же время развитие рефлексивности, рефлексивного мышления учащихся имеет большое воспитательное, общеразвивающее значение.

В ситуации совместной работы с соучениками необходимо возникают и развиваются рефлексивные моменты деятельности, в частности, действия контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) (Л. И. Айдарова, Г. А. Цукерман, Н. П. Крамскова, В. П. Панюшкин и др.). Тем самым, учебное сотрудничество способствует полноценному формированию индивидуальных учебных действий в единстве всех их компонентов. Воспитательный эффект сотрудничества обусловлен формированием в ситуации совместной работы со сверстниками «условно-динамической позиции». Она выявляется в умении человека оценивать себя не просто с точки зрения другого, а с разных точек зрения в зависимости от места и функции в совместной деятельности (Д. Б. Эльконин, В. А. Недоспасова, А. К. Маркова).

Учебное сотрудничество осуществляется с помощью различных приемов, которые являются способами организации и регламентации деятельности участников. Наиболее распространенным способом осуществления учебного сотрудничества при решении учебных задач является дискуссия, обсуждение, проблемный вопрос (А. А. Вербицкий [27] и др.). Фиксируется также различие форм итогового и текущего сотрудничества. При итоговом — решение задачи, которое может быть достигнуто в результате или в ходе совместной работы, производится индивидуально, а контроль и оценка совместно в процессе обсуждения итогового результата. В текущем сотрудничестве все этапы решения задачи осуществляются совместно всеми участвующими участниками.

Как известно, основным видом учебных задач, которые приходится решать людям, изучающим иностранный язык, являются вербальные задачи. Под вербальной задачей понимается такая задача, для решения которой необходим анализ языковых явлений, где язык выступает не только как средство, но и как цель решения. В то же время, условия, требования и «продукт» (результат) ее решения должны быть представлены также средствами языка (Н. В. Витт, В. И. Бердов).

Теоретический анализ проблемы решения вербальных задач позволяет сформулировать некоторые выводы. В частности, анализ

показывает, что не всякая вербальная задача адекватна сотрудничеству: активный диалог и совместное решение возникают в том случае, когда требуется логическое рассуждение, взаимный анализ и взаимная оценка разных точек зрения [105]. Соответственно, вербальная задача, адекватная учебному сотрудничеству, должна объективно предполагать существование более, чем одной, точки зрения на ее содержание и способ решения. Из общего числа учебных вербальных задач адекватными сотрудничеству могут быть задачи-упражнения и проблемные задачи. По критерию доминирования какого-либо познавательного процесса при их решении такие задачи являются мыслительно-мнемическими и требуют для своего решения определенного уровня владения иностранным языком, теоретических знаний о языке.

Совместное решение задач в условиях учебного сотрудничества предполагает решение участниками обсуждения подзадач предметно-познавательного, предметно-коммуникативного и предметно-рефлексивного планов (Е. Н. Емельянов, Е. Д. Маргулис). Первые связаны непосредственно с поиском решения предложенной группы задач, вторые — с организацией общения и совместной деятельности, третьи — с формированием в сознании каждого участника совместной деятельности адекватного представления о том, как его партнеры понимают предмет и условия задачи. Решение вербальной задачи, как и любой другой, проходит три последовательных этапа: ориентировка в условиях, решение и контроль. При совместном решении задачи в условиях учебного сотрудничества все этапы обладают определенной спецификой по сравнению с индивидуальным решением, однако особую важность приобретает своевременный и эффективный контроль индивидуальных версий. Отсутствие или низкая эффективность такового могут сделать работу группы непродуктивной или даже бесполезной.

Достаточно большое значение для эффективности учебного сотрудничества имеет характер его организации, в частности, внешняя регламентация деятельности участников (через распределение ролей или задание способов совместной работы). При этом назначение ведущего, призванного регулировать ход обсуждения в триаде, может стать фактором самоорганизации совместной деятельности участников учебного сотрудничества (В. Янтос). Говоря о способах сотрудничества, важно отметить, что существенное значение имеет не только сама форма сотрудничества, но и, как показало выполненное Т. К. Цветковой исследование, *способ организации* совместного решения задачи. На материале анализа решения вербальных задач триадами студентов было показано, что «предварительно отработанная программа совместного решения вербальной задачи как способ организации сотрудничества повышает продуктивность совместной работы» [203, с. 3]. При этом программа задавала и способы предметных преобразований.

Результаты проведенных теоретико-экспериментальных работ по исследованию внутригруппового учебного взаимодействия учащихся подготовили постановку вопроса о возможности реализации учебного сотрудничества учителя и учебной группы, которая выступает как совокупный, коллективный субъект. Решение этого вопроса глубоко и системно представлено в работе В. П. Панюшкина [153]. В общем контексте предложенной В. Я. Ляудис схемы продуктивной ситуации сотрудничества учителя-учеников В. П. Панюшкиным разработана динамика становления их совместной деятельности. Она включает шесть форм учебного сотрудничества, меняющихся в процессе становления новой деятельности учащихся: первая фаза — «приобщение к деятельности: 1) разделенные между учителем и учащимися действия, 2) имитируемые действия учащихся, 3) подражательные действия учащихся; вторая фаза — «согласование деятельности» учащихся с учителем: 4) саморегулируемые действия учащихся, 5) самоорганизуемые действия учащихся, 6) самопобуждаемые действия учащихся; прогнозируется третья фаза — партнерство в совершенствовании освоения деятельности» [153, с. 22] (разрядка моя.— И. З.). Равнопартнерство в этой модели является результатом развития и становления совместной деятельности учеников и учителя. Можно полагать, что чем старше обучаемые, тем быстрее будет пройден путь становления подлинно совместной деятельности.

В совместном решении учебных задач существенно по-разному проявляют себя индивидуально-психологические факторы. В частности, индивидуально-типологические особенности учащихся, проявляющиеся в их поведении, не могут существенно повлиять на содержание, характер предметного обсуждения и эффективность совместной работы. Успешность совместного решения будет обуславливаться такими характеризующими стиль деятельности партнеров факторами, как наличие у них навыков самоорганизации (А. А. Вербицкий, С. В. Кондратьева), делового общения (Г. С. Костюк и др., В. Янтос и др.), а также степенью подготовленности участников к деятельности (В. А. Кольцова). В условиях овладения иностранным языком успешность предметного обсуждения предполагает также наличие таких компонентов, как: 1) необходимый уровень теоретических знаний, 2) достаточная степень владения иностранным языком, 3) достаточный уровень сформированности иноязычного языкового сознания.

Таким образом, высказанное нами в начале книги положение о том, что *личностно-деятельностный подход предполагает совершенно новую организацию обучения*, означает в то же время и *необходимость ее специального формирования*. Утверждение, что *личностно-деятельностный подход является основой учебного сотрудничества*, как видно, в то же время означает, что *само сотрудничество есть выражение этого подхода*. Перейдем теперь

к рассмотрению формы сотрудничества, в качестве которой выступает педагогическое общение.

Педагогическое общение представляет собой одну из наиболее сложных и в то же время наиболее совершенную, как бы автономную область человеческого общения, хотя она тесно связана с другими областями или, как называет А. Б. Добрович, «жанрами» общения. Показательно, как этим автором намечается, например, внутреннее сходство между общением педагога и психотерапевта. «В самом деле, какой бы предмет ни преподавал учитель, он передает ученику, прежде всего, убеждение в силе человеческого разума, могучую тягу к познанию, любовь к истине и установку на самоотверженный общественно полезный труд... Когда же учитель способен заодно продемонстрировать учащимся высокую и отточенную культуру межличностных отношений, справедливость в сочетании с безупречным тактом, энтузиазмом в соединении с благородной скромностью — тогда, невольно подражая такому педагогу, младшее поколение формируется духовно гармоничным, способным к человеческому разрешению столь нередких в жизни межличностных конфликтов...» [51, с. 4]. Специфика же педагогического общения заключается в том, что оно одновременно выполняет несколько функций, среди которых собственно обучающая является ведущей, но она не должна быть самодвелеющей, она должна естественно вплестись в процесс многостороннего взаимодействия, в частности, *обмена* информацией учителя-учеников, учеников между собой. Описанные выше линии их учебного сотрудничества и должны реализоваться в форме педагогического общения. В то же время педагогическое общение, представляющее человеческое общение в целом, имеет и целый ряд общих с другими его видами черт. Остановимся на самом основном, что определяет общение в целом, а затем перейдем к особенностям педагогического общения, постановка проблемы и исследование которого наиболее цельно представлены в работах А. А. Леонтьева, В. А. Кан-Калика, А. Б. Добровича, В. В. Рыжова, Л. А. Хараевой, С. Я. Ромашиной, С. В. Кондратьевой и др.

Рассматривая педагогическое общение в контексте категории «общения», прежде всего подчеркнем его «вплетенность», включенность в целостную систему производственных, общественных отношений людей и, соответственно, отражение в ней характера и содержания этих отношений. Отметим в то же время, что педагогическое общение является речевым и что сложность и «совершенство» именно вербальной или речевой формы общения «позволяют рассматривать речь (речевое общение) как такую форму общения, где общие психологические закономерности процессов общения выступают в наиболее характерном, наиболее обнаженном и наиболее доступном исследованию виде» [109, с. 11]. Такая трактовка общения в советской психологии базируется на утверждении единства общения и деятельности,

которое предполагает, что «любые формы общения, есть специфические формы совместной деятельности людей» [11, с. 94]. Данное положение позволяет рассматривать специфическое для педагогического процесса *общение как форму реализации, осуществления совместной учебной деятельности субъектов этого процесса — учителя-учеников*. Принцип единства общения и деятельности не означает однако, что характер взаимосвязи этих двух явлений трактуется однозначно. Они могут рассматриваться как две стороны социального бытия человека (Б. Ф. Ломов), как находящиеся в отношении род-вид явления, т. е. общение может рассматриваться как вид деятельности (А. А. Леонтьев, Г. П. Щедровицкий, В. В. Рыжов, Г. В. Гусев). В последнем случае возникает вопрос, индивидуальная это или коллективная деятельность. Будем исходить из того, что обе формы деятельности возможны, но что *само общение не есть деятельность, а есть форма взаимодействия людей как субъектов разных деятельностей в процессе их общественно-трудовых отношений*. Такая трактовка совпадает с общей позицией Б. Ф. Ломова, согласно которой «общение — это не сложение, не накладывание одна на другую параллельно развивающихся («симметричных») деятельностей, а именно *взаимодействие субъектов, вступающих в него как партнеры*» [120, с. 127].

Разница в трактовках заключается в том, что для Б. Ф. Ломова общение и есть взаимодействие, тогда как для нас это его *форма*. В данной работе не рассматриваются собственно теоретические вопросы истории, статуса, природы речевого общения, которые полно изложены в работе Е. Ф. Тарасова «К построению теории речевой коммуникации» [182].

Для определения сущности общения важным оказывается развиваемое в последние десятилетия представление о структурной, функциональной или уровневой организации общения (Б. Д. Парыгин, В. Н. Панферов, Ю. А. Шерковин, А. А. Бодалев, А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, Г. М. Андреева, Е. Ф. Тарасов и др.). Так, определяя общение как «взаимодействие людей, содержанием которого является взаимное познание и обмен информацией с помощью различных отношений, благоприятных для процесса совместной деятельности» [152, с. 126], В. Н. Панферов выделил в нем четыре момента: связь, взаимодействие, познание, взаимоотношение. Соответственно им были намечены четыре подхода к изучению общения: коммуникативный, информационный, гностический (познавательный) и регуляторный. В работах Б. Ф. Ломова [121, с. 6; 123, с. 10] в общении выделены три функции: информационно-коммуникативная, регуляционно-коммуникативная и аффективно-коммуникативная, т. е. здесь подчеркивается обязательность собственно коммуникативного компонента приема и передачи сообщения и наличие в этом процессе аспектов регуляции поведения и переживания отношения, т. е. эфффективного компонента. В настоящее время наиболее разрабо-

танным и распространенным является подход, согласно которому в общении рассматриваются три стороны, коммуникативная, интерактивная и перцептивная, которые во всех его формах реализуются одновременно [11]. Коммуникативная сторона реализуется процессом обмена информацией. Интерактивная — регуляцией взаимодействия партнеров общения при условии однозначности кодирования и декодирования ими знаковых (вербальных, невербальных) систем общения. Перцептивная сторона реализуется в «прочтении» собеседника на основе действия таких психологических механизмов, как сравнение, идентификация, апперцепция, рефлексия. Однако, в зависимости от характера сформированности этой группы общающихся и от целей общения, может быть более выявлена та или другая сторона общения. Разные стороны общения наиболее явно представлены в уровневой схеме, предложенной Я. Яноушеком [217]. Приведем полный текст описания этой схемы обучения, так как она позволяет наглядно представить связь всех выше названных его сторон. «На первом уровне коммуникация представляет собой прежде всего передачу и принятие информации, в том числе ее кодирование и декодирование, назначение которых состоит в выравнивании различий, имеющихся в исходной информированности вступивших в контакт индивидов. Однако даже на данном уровне коммуникация не сводится только к передаче и принятию информации, а включает в себя в скрытом виде и взаимное отношение участников. Так, со стороны говорящего имеет место антиципация того, как воспримет слушатель (реципиент) передаваемую ему информацию. В свою очередь реципиент реконструирует контекст получаемой им информации: исходный замысел говорящего, его опыт, знания и т. п. Непосредственной связи с совместной деятельностью на этом уровне нет.

Открыто взаимный характер коммуникация приобретает на втором уровне, где она представляет собой взаимную передачу и принятие значений. На этом уровне коммуникация непосредственно связана с совместной деятельностью по решению общей задачи, которая ведет к некоторой дифференциации функций не только в деятельности, но и в связанной с ней коммуникации. Последняя в этом случае может принимать характер информирования, спрашивания, обучения, инструктажа, приказывания и т. д., обеспечивая слаженность совместной работы. Обмен знаниями, соображениями, решениями, на обеспечение которого данная коммуникация направлена, подчинен здесь совместному решению задачи — получению нужных сведений, усвоению учебного материала, открытию новых знаний, передаче приказа и т. д.

На третьем уровне на передний план выступает то, что для коммуникации наиболее существенно, а именно стремление понять установки и взгляды друг друга, прислушивание

к мысли других, даже когда с ним не соглашаются и т. д. В этом случае коммуникация направлена на формирование общей оценки достигнутых результатов, вкладов отдельных участников. Стремление к общей оценке может натолкнуться на препятствие, заключающееся в разности основных ценностей, с которыми отдельные участники вступают в коммуникации ... Этот третий уровень коммуникации связан с коллективным характером взаимных отношений» [217, с. 169—170].

Общий анализ проблемы общения позволяет говорить:

а) о педагогическом общении — специфическом виде человеческого общения как *форме учебного взаимодействия, сотрудничества* учителя и учащихся;

б) о представленности в педагогическом общении одновременно трех сторон — коммуникативной, интерактивной и перцептивной;

в) о наибольшей выраженности в педагогическом общении второго и третьего, по Я. Яноушеку, уровней коммуникации;

г) о широкой представленности в преимущественно речевой, вербальной форме педагогического общения и других средств — изобразительных, кинетических, символических.

Перейдем теперь к рассмотрению основных формальных и содержательных характеристик педагогического общения. Определяя общение как «процесс установления и поддержания целенаправленного, прямого или опосредствованного теми или иными средствами контакта между людьми, так или иначе связанных друг с другом в психологическом отношении» [109, с. 58], А. А. Леонтьев выделяет такие важные его характеристики, как *контактность, ориентированность, направленность, семиотическая специализация и психологическая динамика* процесса. Говоря о направленности, А. А. Леонтьев отмечает двоякую направленность сообщения, например, лекции на изменение характера взаимодействия людей и на изменение самих людей. Определяя ориентированность общения, автор отмечает не только характер обмена информацией, но и социальную или личностную его характеристику. На этой основе А. А. Леонтьев, Б. Х. Бгажников выделяют два типа общения — личностно-ориентированное и социально-ориентированное общение, которые различаются коммуникативной, функциональной, социально-психологической и речевой структурой. Так, согласно авторам, социально-ориентированное высказывание характеризуется наибольшей полнотой, развернутостью, прозрачностью, точностью [110, с. 5]. Вскрывая содержание такой характеристики общения, как «семиотическая специализация», А. А. Леонтьев подчеркивает важность объединения всех средств — языковых и невербальных для повышения эффективности речевого воздействия. Контактность рассматривается А. А. Леонтьевым как степень сближения во времени и пространстве произносимого сообщения и его восприятия. Важной характеристикой обще-

ния является его психологическая динамика, определяемая в связи с характером воздействия. В ней, согласно Б. Ф. Парыгину, «можно различать три вида словесной информации в зависимости от того, каковы степень и характер ее воздействия на психику человека: 1) сообщение, 2) убеждение и 3) внушение» [154, с. 141].

Добавим к перечисленным выше также и характеристики *репрезентативности* и *полиинформативности* общения. Первой обозначается субъектная представленность автора в тексте, второй — многоплановость речевого сообщения, где реализуются одновременно все его характеристики (содержательность, выразительность, воздейственность), отражаются разные уровни (предметный, смысловой и др.) и т. д.

Проведенный нами с Л. А. Хараевой с этих позиций анализ педагогического общения показывает специфичность и неповторимость этой формы взаимодействия людей. Своеобразие педагогического общения, выявляясь во всей совокупности названных характеристик, выражается также и в том, что, «органически сочетая в себе элементы личностно-ориентированного, социально-ориентированного и группового предметно-ориентированного общения, а также аксиальных и ретинальных видов общения, педагогическое общение как бы включает и «покрывает» все эти виды общения, не являясь при этом аддитивным образованием. Педагогическое общение образует синтез их основных характеристик, находящий выражение в новом качественном содержании и определяющийся характером взаимодействия субъектов общения» [198, с. 7]. Здесь важно еще раз подчеркнуть, что взаимодействие учителя и учеников, определяемое нами как учебное сотрудничество, описывается схемой $s_1 \rightleftharpoons \dots s_n$, где s_1 — это учитель, а s_n — это совокупный, коллективный субъект — ученики, может быть, языковая группа. Педагогическое общение, рассматриваемое по линии $s_1 \rightleftharpoons s_n$, естественно, определяет общение и внутри группы учеников.

При этом необходимо также принять во внимание, что само педагогическое общение определяется особенностями той педагогической системы, внутри которой оно осуществляется. Напомним, что в работах Н. В. Кузьминой [97, 98, 99, 100] отмечается, что педагогическая система — это понятие общественно историческое и что каждый исторический тип педагогической системы направлен на достижение определенных государственных, педагогических и исторических целей. Педагогическая система осуществляет организуемое педагогическим коллективом (как важнейшим элементом педагогической системы) обучение и воспитание личности учащегося в процессе целенаправленного, систематического и длительного воздействия на него. Педагогическая система имеет свои цели, задачи, содержание, структуру и, что особенно важно для дальнейшего анализа, разные единицы — структурные, функциональные, содер-

жательные. В этом широком контексте будем, вслед за А. А. Леонтьевым, определять педагогическое общение следующим образом: «Педагогическое общение — это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессах обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся и внутри ученического коллектива» [110, с. 3]. Добавим к этому, что *педагогическое общение как форма учебного сотрудничества есть условие оптимизации обучения и развития личности самих учащихся.*

Считаем, что *структурной единицей общения* как формы двустороннего взаимодействия является *коммуникативный акт* как минимальная, не разложимая далее единица. При этом важно принять положение, что «... любой акт непосредственного общения — это не воздействие человека на человека (хотя и этот вариант не исключен), а именно их *взаимодействие*. Процесс общения строится как система *сопряженных актов*» [122, с. 46]. Говоря далее о педагогическом общении, будем рассматривать его конкретное воплощение в коммуникативном акте, в который входят: Говорящий (учитель или ученик) — Слушающий (ученик или учитель). Отметим, что хотя, как известно, в структуру коммуникативного акта кроме его субъектов включаются от трех-четырех элементов (Н. С. Трубецкой, А. Гардинер) до шести-семи элементов (Р. О. Якобсон, В. А. Артемов и др.), мы имеем в виду только субъектов активного взаимодействия.

Определение в качестве структурной единицы общения коммуникативного акта принимается методикой преподавания иностранного языка [155], тогда как предлагаемая нами трактовка функциональной единицы педагогического общения (как и сам факт ее выделения) пока еще не принята в этой области знаний.

Будем считать функциональной единицей общения коммуникативную задачу, которая функционирует в н у т р и коммуникативного акта. Здесь существенны два момента. Первый — *коммуникативная задача* выполняет роль *побудителя* речевого действия. Вслед за М. И. Лисиной отмечаем, что задача возникает в «встающей перед индивидом проблемной ситуации», которая всегда имеет для субъекта *побудительную силу*. «Обязательным компонентом такого понимания задачи является признание ее побудительного действия на индивида» [117, с. 20]. М. И. Лисина приводит и наиболее адекватное деятельностному подходу определение задачи общения, или коммуникативной задачи, в нашем понимании. «Задача общения — та цель, на достижение которой в данных конкретных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения. За-

дачу общения определяют внутренние и внешние условия (уровень развития потребности в общении, прошлый опыт взаимодействия с людьми, ситуация взаимодействия, характер ближайшего по времени воздействия партнера). Задача, в свою очередь, определяет характер действия общения» [115, с. 25]. С этим определением коммуникативной задачи может быть соотнесен второй важный момент ее трактовки как функциональной единицы коммуникативного акта, а именно то, что *коммуникативная задача* есть *продуктивно-рецептивная* единица. Она характеризует деятельность не только говорящего, но и слушающего. Считаем, что можно выделить два основных типа коммуникативных задач со стороны говорящего, это — либо а) сообщение, выдача информации, либо б) побуждение собеседника к выполнению какого-либо ответного действия. Последнее может быть ответным речевым сообщением или невербальной поведенческой реакцией слушателя. При этом форма сообщения прежде всего выражается утвердительной интонацией (во всем ее многообразии). Форма побуждения выражается вопросительной и побудительной интонацией. Это разграничение на две основные формы речевой коммуникации условно, ибо сообщение может сопровождаться побуждением и наоборот. Однако, в целях общего описания педагогического общения оно удобно [см. также 70, с. 72—73; 105].

В целом ряде работ (А. А. Бельский, В. А. Артемов, Л. Д. Ревтова, В. И. Кадомцев и др.) были сделаны попытки классифицировать все многообразие «сообщения» и «побуждения». При этом в силу того, что проведенные в этом плане исследования были в основном направлены на изучение интонационной формы выражения этих коммуникативных задач, то их названия и соотносятся прежде всего с четырьмя коммуникативными (интонационными) типами: повествованием, вопросом, побуждением и восклицанием (В. А. Артемов). Соответственно, общая коммуникативная задача говорящего «сообщить» определена как повествование. В исследованиях Л. Д. Ревтовой, В. И. Кадомцева повествование представлено по меньшей мере одиннадцатью разновидностями: собственно повествование, сообщение, наименование, объявление, перечисление, реплика, ответ, донесение, рапорт, рассказ, сказка. Еще шире спектр побуждения, в которое, по данным А. В. Бельского, В. А. Артемова, входит не менее семнадцати разновидностей (перечисленных ниже в убывающей по силе последовательности): приказ, команда, требование, приказание, предупреждение, угроза, запрет, вызов, предостережение, предложение, призыв, совет, желание, приглашение, просьба, увещевание, мольба [13, с. 265—270]. Анализ работ, выполненных в этой области, позволяет выделить такие коммуникативные задачи говорящего, как сообщение, убеждение, побуждение, внушение, одобрение, объяснение, опровержение, доказательство, вопрос и др., которые несут наибольшую функциональ-

ную нагрузку в педагогическом общении. На этой основе были выделены и типовые речевые задачи В. Б. Царьковой, послужившие основой коммуникативного обучения, о которых говорилось выше.

Результаты проведенного Л. А. Хараевой, Т. С. Путиловской [67] анкетирования среди учителей различных школ г. Москвы показывают, что в педагогическом общении чаще встречаются такие коммуникативные задачи, как доказательство, рассказ, объяснение. На вопрос анкеты «Что Вам *легче* делать в классе?», более 50% учителей отвечают: «объяснение», «рассказ», «убеждение». В то же время на вопрос, «Что Вы *чаще* всего делаете в классе?», около 50% учителей приводят — не отмеченное ими как легкое — «доказательство». Интересно, что 66,7% опрошенных учителей решают коммуникативную задачу «убеждения» успешно, когда им возражают, а не тогда, когда с ними соглашаются. 80% учителей предпочитают решать коммуникативные задачи в общении с классом, чем с одним учеником. Как уже отмечалось выше на материале изучения коммуникативных задач описания, объяснения, доказательства и убеждения, Т. С. Путиловская [103] выявила их структурную и содержательную характеристику. Она достоверно показала, что только к студенческому возрасту формируется четкая дифференциация способов решения таких задач, как описание и объяснение, доказательство и убеждение. Однако, даже взрослые люди не всегда правильно ставят и решают их.

Если коммуникативные задачи говорящего ранее изучались, то вопрос о коммуникативных задачах слушателя был поставлен в наших исследованиях (Т. С. Путиловская, Т. А. Стежко) впервые. С позиции слушающего были выделены следующие коммуникативные задачи в условиях педагогического общения: «понять», «запомнить», «выучить», «усвоить», «ответить», «сделать вывод», «опровергнуть», «доказать». Очевидно, что эти задачи неоднородны, одни — более сложные (доказать), другие — более простые (запомнить). Каждая из них, как было показано Т. А. Стежко [185], связана с одной из трех установок слушающего — познавательной, мнемической или коммуникативной. Именно коммуникативная установка — «принять сообщение и передать другому» — обеспечивает во всех возрастных группах максимальное сохранение воспринятого материала, что должно быть учтено учителем при организации иноязычного общения и определения речевых инструкций.

Соответственно, говоря о коммуникативной задаче как функциональной единице коммуникативного акта, выступающего в качестве структурной единицы общения, мы выделяем коммуникативную задачу как единицу, реализуемую как говорящим, так и слушающим, рассматривая педагогическое общение как процесс решения этих задач в структуре коммуникативного акта [67].

Возвращаясь к условиям педагогического общения и говоря о коммуникативном акте как взаимодействии двух определенных партнеров (учителя и ученика), необходимо расчленить такие понятия педагогического общения, как: а) средства организации учебной деятельности, б) цели обучения и в) цели и средства одновременно, что особенно важно для иностранного языка, где общение одновременно выступает в этих трех аспектах.

Рассмотрим наиболее сложный третий случай педагогического общения, представленный в работе А. К. Марковой, где общение является и средством и целью обучения [131]. Согласно этому автору, обучение распадается на четыре этапа, из которых особенно интересны первые два. Первый этап — научить учащегося ясно, точно выражать свою мысль. На втором этапе учащийся должен научиться воздействовать на партнера общения. В нашей терминологии на этом этапе учащийся должен научиться осуществлять определенную коммуникативную задачу. Однако, в такой постановке вопроса возникает необходимость включить понятие коммуникативной задачи в общий контекст учебной задачи, которая в общей теории учебной деятельности (Д. Б. Эльконин, А. К. Маркова) рассматривается, как было показано выше, как клеточка этой деятельности.

Развивая эту мысль, А. К. Маркова обращает внимание на необходимость определения иерархии, последовательности решения учебных задач. Это же должно быть применено и к коммуникативным задачам, которые рассматриваются нами как средство решения учебной задачи в контексте учебной деятельности. Соответственно, можно говорить о педагогических коммуникативных задачах, выступающих в качестве специального объекта деятельности партнеров общения как его функциональной единицы. На материале анализа проведенных Л. А. Хараевой и Т. С. Путиловской наблюдений за ходом уроков русского языка, литературы, биологии, химии, иностранного языка, истории, географии в школах было показано, что в процессе общения с учащимися учитель решает разные по характеру коммуникативные задачи, реализуя различные педагогические функции. (Педагогические функции рассматриваются нами согласно классификации С. Я. Ромашиной [169].) Из всех определенных нами коммуникативных задач учителями чаще всего используются следующие: вопрос, побуждение, объяснение, рассказ, сообщение, одобрение (неодобрение). Если интерпретировать эти задачи в рамках названных С. Я. Ромашиной основных учебных функций применительно к обучению иностранному языку, то эти задачи, как видно, в основном реализуют организующую и стимулирующую функции обучения. Наименее представленными в учебном процессе оказываются оценочные, в частности, одобрительные действия учителя. Такая ситуация, естественно, «обедняет» педагогическое общение, лишая его одного из основных положительно влияющих на усвоение учебного материала моментов, а именно — по-

ложительного подкрепления. Здесь же отметим, что коммуникативные задачи доказательства и убеждения, о трудностях решения которых даже старшеклассниками говорилось выше, не являются объектом специального обучения в школе. А ведь именно на уроке иностранного языка педагогическое общение могло бы быть организовано как последовательное преодоление этих коммуникативных трудностей в постановке и решении задач. Еще раз отметим, что и сами учителя используют в своем общении с учениками эти задачи недостаточно часто и не целенаправленно.

Очевидно, что для учителя иностранного языка, желающего действительно управлять учебной деятельностью учеников, важно не только четко осознать и дифференцировать учебно-речевые функции, направляющие их учебную деятельность, но и, что не менее важно, определить, какими педагогическими коммуникативными задачами каждая из них может осуществляться. Соответственно, это означает для учителя необходимость осознанного целенаправленного отбора этих задач и выработки соответствующих им педагогических умений. К таким общим коммуникативным умениям, согласно работам Г. В. Роговой, С. Я. Ромашиной, А. А. Леонтьева и др., могут быть отнесены следующие:

— 1) Умение вести урок на иностранном языке, устанавливая контакты по линиям учитель-класс, учитель-ученик, ученик-ученик, что реализует организующую и контролирующую функции обучения. Это умение основывается на способности решать любую коммуникативную задачу.

— 2) Умение вызывать и формировать у учащихся потребность пользования иностранным языком в устной и письменной форме общения. Это умение воплощает организующую и реагирующую функции.

— 3) Умение создавать и использовать учебно-речевые ситуации с целью стимулирования речевой деятельности учащихся и управления ею путем постоянного усложнения речевых задач, обеспечивая единство речевой деятельности и речевого поведения учащихся. Это умение основывается на всей совокупности коммуникативных задач. В нем представлены практически все педагогические функции.

— 4) Умение словесно побуждать учащихся к мотивированной речевой деятельности и управлять ею, ставя перед ними определенные коммуникативные задачи (при говорении, аудировании, чтении, письме). Здесь важна точность владения вербальными средствами реализации педагогических функций.

— 5) Умение перестраивать свое речевое воздействие в зависимости от конкретных условий обучения (упрощать или усложнять его, переходить от одной формы общения на другую: от монологического к диалогическому). Это сложное коммуникативно-дидактическое умение, связанное скорее с общепедагогическими функциями учителя.

В заключение анализа основных проблем педагогического

общения как формы учебного сотрудничества учителя-учеников остановимся на рассмотрении стиля профессионально-педагогического общения. Согласно одному из ведущих исследователей педагогического общения учителя В. А. Кан-Калику, «в стиле общения находят выражение: а) особенности коммуникативных возможностей учителя, б) сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников, в) творческая индивидуальность педагога, г) особенности ученического коллектива» [81, с.97]. *Стиль общения есть устойчивая форма способов и средств взаимодействия людей друг с другом, в данном случае — педагогического взаимодействия.*

В современной педагогической психологии стиль общения учителя и класса рассматривается с разных позиций и его виды определяются на разных основаниях [110, с. 12—18]. Так, по характеру управления выделяются авторитарический (самовластный), авторитарный (властный), демократический, игнорирующий, непоследовательный стили общения [161, с. 268—269]. В большинстве схем общения определены три основных стиля — авторитарный, демократический и либеральный (попустительский). По основаниям отношения учителя к своему делу, ученикам В. А. Кан-Калик выделяет стиль 1) совместной творческой деятельности (на основе увлеченности учителя своим делом), 2) дружеского расположения (дружеский стиль), 3) общения-дистанции, где «дистанция выступает как показатель ведущей роли педагога, строится на его авторитете» [81, с. 98], 4) общение-устрашение и 5) общение-заигрывание. Последние типы стилей общения рассматриваются как негативные.

Представляют большой теоретический и практический интерес разработанные В. А. Кан-Каликом модели общения педагога и учащихся, где на основе одного из названных стилей общения организуется вся схема поведения учителя на уроке в классе.

Достаточно большой интерес представляет рассмотрение стиля общения, вызываемого и требуемого самим характером учебного сотрудничества, в котором ставится и решается совместно с учителем проблема, мыслительная задача. Как отмечает исследователь психологических аспектов проблемного обучения Л. В. Путьяева, в стиле общения самого преподавателя (учителя) должны быть: «1) пристальное внимание к мыслительному процессу ученика (учеников), малейшее движение мысли требует немедленной поддержки, одобрения, иногда просто знака, что мысль замечена, 2) наличие эмпатии — умения поставить себя на место ученика, понять цель и мотивы его деятельности, а значит и его самого, что позволяет в определенной степени прогнозировать деятельность ученика и управлять ею заранее, а не «post factum», 3) доброжелательность, позиция заинтересованного старшего коллеги (друга) в успехе ученика, 4) рефлексия — непрерывный строгий анализ своей деятельности как педагога, управляющего познавательной деятельностью уче-

ников и введение максимально быстрых поправок в учебный процесс» [164, с. 61]. Внимательное ознакомление с этими показателями стиля общения, соответствующего проблемному обучению, позволяет увидеть их сходство с теми качествами, которыми, как было показано выше, должен характеризоваться учитель иностранного языка, организующий обучение на основе деятельностного подхода. Важно здесь и другое. Л. В. Путляева впервые раскрывает те ответные поведенческие реакции учеников, которые вызваны рассмотренным выше стилем общения учителя. Доверие, свобода, раскованность, отсутствие страха, радостное отношение к учителю, учению, «стремление к доброжелательному отношению в группе» — вот что вызывает правильный стиль общения учителя. Отсутствие такого стиля, окрик, сарказм, неуважительное отношение к ученику, проявляющиеся в стиле поведения и общения сводят «на нет» *всю* систему обучения, какой бы содержательной и методически правильно организованной она ни была.

Естественно, что в силу специфики иностранного языка как учебного предмета, полное и правильное осуществление рассмотренных требований к организации педагогического общения на уроке иностранного языка особенно важно.

Раздел III. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Оптимизация обучения иностранному языку в школе может рассматриваться как бы с нескольких сторон; в частности, с позиции учителя (его соответствия деятельности преподавания иностранного языка, учета им психологических особенностей ученика и т. д.), с позиции учеников (степени их включенности в обучение, повышения мотивации и т. д.), а также с позиции нахождения внутренних резервов организации обучения. В данном разделе книги остановимся на рассмотрении двух вопросов этой проблемы: оптимизации обучения с позиции учителя и с точки зрения организации самого процесса преподавания.

Глава 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА УЧИТЕЛЕМ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

(Материал главы подготовлен при участии Е. С. Ильинской)

Педагогическая деятельность учителя, как известно, может осуществляться в разных формах, среди которых особое место занимает урок. Это основная организационная единица процесса обучения, где проходит совместная деятельность учителя и учащихся. Анализ урока посвящено достаточно много собственно психологических и методических работ (И. В. Карпов, Н. Ф. Добрынин, Л. Т. Охитина, Е. С. Ильинская, Е. И. Пассов и др.). Так, в конкретно-методической работе Е. И. Пассова «Урок иностранного языка в средней школе» [156] приводится развернутая характеристика методического содержания, логики построения урока иностранного языка, определяются его виды, описывается технология проведения. Автор обращает особое внимание на роль психолого-педагогического аспекта анализа урока. «Соблюдение психолого-педагогических требований, предъявляемых к современному уроку, настолько важно, что от этого зависит все остальное, общий успех дела», справедливо отмечает Е. И. Пассов [156, с. 216]. Рассмотрим урок с позиции учителя. Что дает психологический анализ урока самому учителю, как влияет прове-

дение такого анализа на повышение эффективности его преподавательской деятельности?

При ответе на эти вопросы исходным является положение, что анализ любого урока представляет собой комплексный разбор, в котором психологический, педагогический, методический и предметный аспекты тесно связаны друг с другом. Выделение одного из этих аспектов, например, психологического, носит условный характер и оно необходимо только в аналитическом (теоретическом) плане. Отметим, также, что способствуя улучшению процесса преподавания в целом, анализ урока имеет большое значение прежде всего для *самого учителя*, дававшего урок. В процессе и результате такого анализа учитель получает возможность посмотреть на свой урок как бы со стороны, в ходе чего происходит *осознание* всего этого явления в целом. Психологический анализ урока — это целенаправленное осмысление учителем всей совокупности собственных теоретических знаний, способов, приемов работы в их практическом применении в обучении, во взаимодействии с классом. Это осмысление себя, собственного поведения, своих сильных и слабых сторон.

Предмет психологического анализа урока многогранен: это психологические особенности учителя, его личности, его деятельности на данном конкретном уроке, закономерности самого процесса обучения, психологические особенности и закономерности личности учащегося (всего класса), его деятельности по усвоению определенных знаний, формированию умений и навыков. Это и психологические особенности, закономерности процесса общения между учителем и учащимися, обусловленного спецификой учебного предмета, т. е. того материала, который передается учителем и усваивается учащимся, и многие другие объекты анализа [52]. Психологический анализ урока формирует у учителя аналитические способности, развивает познавательный интерес и определяет необходимость самостоятельного изучения психологических проблем обучения и воспитания. Умение проводить психологические наблюдения за сложными педагогическими явлениями, анализировать их, делать правильные, психологически-обоснованные выводы служат для учителя надежным средством совершенствования его профессионально-педагогического мастерства [68].

Что же представляет собой психологический анализ урока? Подойдем к ответу на этот вопрос через определение анализа как одного из двух основных мыслительных процессов, осуществляемых человеком в его теоретическом мышлении. Анализ, по словам С. Л. Рубинштейна, «это мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявление составляющих его элементов, частей, моментов, сторон; анализом мы вычленим явление из тех случайных несущественных связей, в которых оно часто дано нам в восприятии» [171, с. 345].

Формы анализа многообразны. Наиболее полной его формой

является «анализ через синтез». «Объект в процессе мышления, — отмечает С. Л. Рубинштейн, — включается во все новые связи и в силу этого выступает во все новых качествах, которые фиксируются во все новых понятиях: из объекта, таким образом, как бы вычерпывается все новое содержание, он как бы поворачивается каждый раз другой стороной, в нем выявляются все новые свойства» [171, с. 333]. Например, учитель на уроке включается в многообразные связи с отдельными учащимися и с классом в целом, с преподаваемым материалом. В силу этого он выступает во все новых свойствах и качествах — как учитель (когда объясняет новый материал), как интересный собеседник (когда организует коммуникативную ситуацию), как певец и музыкант (когда исполняет разучиваемую песню на иностранном языке, аккомпанируя себе на гитаре или пианино). В силу новых связей из него как бы «вычерпывается» все новое содержание.

В качестве психологических «компонентов» урока, подлежащих психологическому анализу, мы рассматриваем двух активных субъектов учебного процесса — учителя и учащегося, сам учебный предмет, объединяющий эти две стороны, опосредующий их взаимосвязь и взаимодействие.

Поскольку урок представляет собой целостную систему, его компоненты взаимосвязаны и взаимозависимы и могут быть выделены (анализ), показаны через соотнесение (синтез) их друг с другом. Таким образом, психологический анализ урока можно представить в форме «анализа через синтез». На это важно обратить внимание потому, что «лишь по мере того как человек раскрывает систему связей и отношений, в которых находится анализируемый объект, он начинает замечать, открывать и анализировать новые, еще неизвестные признаки этого объекта. И наоборот, пока он не начинает сам раскрывать систему таких связей, он не обратит никакого внимания на новое и нужное для решения свойство, даже если ему подсказать его, прямо указать на него» [23, с. 55]. Эта форма анализа урока через синтез, отражающая все многообразие взаимосвязей между компонентами урока, способствует более глубокому познанию учителем самых психологически сложных моментов процесса обучения и научения. В ходе психологического анализа урока проявляется и одновременно формируется аналитическое умение учителя, столь необходимое для успешного выполнения им гностической (исследовательской) функции педагогической деятельности, о важности которой говорилось выше. При этом само аналитическое умение учителя определяется целым рядом свойств его личности, среди которых можно назвать, например, наблюдательность, критичность ума и т. д. Анализ урока, способствуя формированию и развитию этих свойств личности учителя, является эффективным средством повышения его профессионально-педагогического мастерства.

Анализ урока, как правило, проводится с широкими обще- и

частнодидактических позиций, включающих рассмотрение конкретной методики преподавания учебного предмета. Наряду с другими мерами повышения квалификации учителей, анализ урока рассматривается как один из эффективных способов педагогического самоусовершенствования, в силу того, что он является наиболее эффективным *средством осознания* собственной педагогической деятельности, средством осмысления того, что удается учителю и что не получается у него в учебном процессе, т. е. средством «*педагогической рефлексии*». Однако, хотя общая проблема анализа урока сама по себе не новая в теории и практике обучения в школе, она находит широкое отражение в печати, *психологический анализ* урока вообще и *урока иностранного языка* в частности недостаточно полно представлен с точки зрения осуществляющего его субъекта — учителя. Психологический анализ урока иностранного языка, вообще, за редким исключением [156, 76, 68] не выступал до сих пор предметом специального изучения и средством практического повышения педагогического мастерства учителя, хотя в разработанной профессиограмме учителя иностранного языка [205] и ее конкретной методической разработке [176] отмечается необходимость такого анализа и намечаются его объекты.

Совершенно очевидно, что специфика самого иностранного языка как нового средства выражения мысли и специфика организации обучения ему как педагогическому общению не могут не отразиться в специфичности характера психологического анализа урока именно иностранного языка. В то же время психологический анализ урока иностранного языка не может не отражать и то общее, что присуще любому уроку в средней школе, независимо от предмета, в силу общности общеобразовательных и воспитательных целей обучения и в силу того, что субъектом обучения выступает один и тот же ученик, вне зависимости от того, какой учебный предмет он изучает. Это положение совпадает с высказанным в свое время предложением Б. В. Беляева подразделять психологический анализ урока на *общепсихологический* (анализ того, какие общепсихологические закономерности и как применялись учителем) и *специальный психологический анализ*, учитывающий специфику иностранного языка как учебного предмета. Будем исходить из положения, что психологический анализ урока иностранного языка целесообразно проводить по принципу — общепсихологические особенности урока через призму специфики урока по иностранному языку.

Специфика урока по иностранному языку обусловлена особенностями этого учебного предмета, среди которых, как уже отмечалось выше, основным является то, что иностранный язык, как всякий язык, является *средством* формирования, формулирования, выражения мысли. Это означает, что сама мысль, требующая соответствующих средств, должна быть *предваритель-*

но продумана, отобрана, структурирована, логически организована самим учителем. Он должен организовать общение на тему, проблему интересную для ученика. Как подчеркивал в своих устных выступлениях Н. И. Жинкин, трудность обучения иностранному языку заключается в том, что нужно заставить ученика говорить на интересную ему тему нужными нам словами. Эта специфика иностранного языка предполагает широкие, практически неограниченные возможности выбора учителем информативно значимого для ученика в общеобразовательном и воспитательном плане предмета иноязычного общения. В центре внимания учителя — предметное, смысловое содержание высказывания ученика, логичность, своеобразие выражения им мысли на иностранном языке по сравнению с ее оформлением на родном языке.

Специфика урока иностранного языка определяется также особенностями психологической цели урока, направленной на развитие речемыслительной деятельности учащихся средствами изучаемого языка в процессе порождения и приема иноязычного высказывания.

Наряду с этим специфику урока иностранного языка составляют условия, приемы и способы усвоения иноязычных средств и способов выражения мысли, усвоения, предполагающего наличие коммуникативной (непосредственной или отдаленно реализующейся) потребности ученика в порождении или приеме речевого высказывания на иностранном языке. Не менее важной отличительной особенностью урока иностранного языка является и его направленность на развитие коммуникативных способностей учащихся средствами и способами изучаемого иностранного языка.

В то же время, как и все другие уроки, урок иностранного языка отвечает основополагающему принципу советской школы — принципу развивающего и воспитывающего обучения. Напомним, что, как утверждал Л. С. Выготский, обучение должно *опережать* психическое развитие ребенка, а не плестись в хвосте. Этот принцип получил применительно к трактовке психологических основ урока следующее развернутое толкование в работе Л. Т. Охитиной [147]: «1. Урок проводится не ради самого урока, а ради того, чтобы воздействовать на личность ученика; не ради того, чтобы «пройти» какие-то вопросы программы, а ради того, чтобы на материале этих программных вопросов формировать определенные интеллектуальные, моральные, волевые и другие качества личности.

Необходимо сочетать воздействие через интеллект на чувства (убеждение) и воздействие через чувства на интеллект (внушение). Процесс обучения должен вносить изменения не только в интеллектуальную сферу ученика, но и в психическое развитие его личности в целом. Обучение не будет развивающим, если оно не вносит изменений в структуру личности.

2. Изменения в структуре личности происходят лишь в том случае, если ученик действует по внутреннему побуждению. Действие, усвоенное по принуждению, разрушается сразу же, как только меняются условия. Действие, усвоенное по внутреннему побуждению, остается и при изменившихся условиях, так как вплетается в структуру личности. Отсюда следует: не ругать за лень, а стимулировать познавательную активность и интересы, не наказывать за невыполнение требований, а так организовать деятельность учащихся, чтобы требования учителя стали внутренними побуждениями самих ребят.

3. Воспитывающее обучение нельзя свести к воспитательным моментами урока. Все элементы урока должны быть воспитывающими по своей сущности. Координирующим центром всех воспитательных средств, форм и методов урока должна быть конкретная психологическая цель.

4. Центральным компонент любого урока — организация познавательной деятельности учащихся. Ведущими познавательными процессами являются мышление и воображение. На основе аналитико-синтаксической деятельности этих двух процессов происходит формирование знаний и интеллектуальных умений, исследование проблемных вопросов и творческое решение задач.

Необходимыми условиями продуктивной работы мышления и воображения будут правильная организация восприятия и памяти учащихся, создание определенной установки и организация внимания.

5. Успех обучения зависит не только от внешних факторов — содержания уроков, совершенствования методики, мастерства учителя и т. д., но и от внутренних условий — *индивидуально-психологических особенностей учащихся*» [147, с. 82—83].

Соответственно, говоря о психологическом анализе урока иностранного языка как явления в целом, можно четко разграничить *три его плана*.

Первый план — психологический анализ, относящийся к воспитанию, развитию личности учащегося, формированию научного мировоззрения, нравственности, идейной убежденности школьников в процессе обучения в школе. Этот план психологического анализа урока входит частью в общепедагогический разбор урока, при котором рассматривается его соответствие общеобразовательным и воспитательным целям современной школы. Очевидно, что в общем контексте перестройки общего среднего образования необходимо усилить именно воспитательную сторону обучения, включив в психологический анализ урока более широкий круг вопросов о воспитании ученика как личности и более детальное их рассмотрение. Актуальным становится психологический анализ самого убеждающего воздействия учителя на формирование позитивных социальных установок, активной социальной позиции ученика, его готовности отстаивать и защищать свои убеждения. Важным является здесь и психологи-

ческий анализ процесса воспитания коллективизма и условий формирования нравственно здоровых, объединенных социально значимой целью ученических коллективов как групп высшего типа.

Второй план психологического анализа урока тесно соотносится с его методическим разбором. Здесь психологический аспект анализа проявляется прежде всего в обосновании целей уроков, например, насколько они соответствуют уровню языковой подготовки учащихся и их интеллектуальному развитию. Анализируется психологическая природа усвоения учебного материала, развитие интеллектуальной активности учащихся в учебном процессе, соответствие приемов и способов работы возрастным и индивидуально-психологическим особенностям учащихся и т. д.

Третий план (собственно психологический анализ урока иностранного языка) имеет два адреса. Первый — это ученик, его познавательно-коммуникативная потребность, условие ее формирования и развития; особенности его речемыслительной деятельности, его коммуникативные способности, индивидуально-психологические особенности и т. д. Другими словами, объектом психологического анализа здесь является ученик как субъект учебно-речевой деятельности, иноязычного общения с другими учениками, с учителем. Чаще всего это направление анализа обычно имеется в виду, когда говорят в целом о психологическом анализе урока. В то же время *психологический анализ урока — это инструмент, средство совершенствования собственной педагогической деятельности учителя*, что особенно важно в условиях современной школы. И поэтому вторым адресом является сам учитель, его собственная деятельность. В этом случае психологический анализ осуществляется *механизмом рефлексии*, т. е. осознанием, осмыслением, вербализацией собственного духовного мира человека, куда входят мотивы, состояния, направленность личности, уровень притязаний, протекание собственной деятельности и т. д. Существенно отметить, что «педагогическая рефлексия» соотносится с профессиональным педагогическим самосознанием учителя, т. е. с осознанием им себя как субъекта педагогической деятельности, личности, *социально ответственной* за воспитание и обучение других людей.

Здесь возникает важный вопрос, что же является *объектами педагогической рефлексии* в процессе психологического анализа урока? Это прежде всего *мотивы собственной педагогической деятельности*. Исследования показывают, что наряду с позитивными социальными мотивами (желание работать с молодежью, детьми, понимание общественной значимости своего труда и др.) [241], учителя руководствуются и мотивами, связанными с влиянием внешних обстоятельств (возможность заниматься любимым предметом, интерес к профессии умственного труда и др.). Соответственно, ответ на поставленный самому себе вопрос, «Ради

чего я выполняю эту деятельность?», может явиться регулятором повышения ее эффективности. Наряду с этим важен характер осуществления самого педагогического процесса, т. е. тех функций, которые нашли свое отражение в профессиограмме учителя иностранного языка [205]. К ним, как было отмечено выше, относится группа операционально-структурных (конструктивно-планирующая, организаторская, коммуникативно-обучающая, исследовательская) функций.

Не менее важным является *собственная эмоциональная реакция учителя на процесс* и результат своей деятельности в классе. Другими словами, учитель может осознавать то эмоциональное состояние, которое возникает у него в ответ на управляемую им деятельность учащихся. Как известно, положительные эмоциональные реакции укрепляют эту деятельность, отрицательные разрушают, парализуют ее.

Кроме того, объектом рефлексии могут быть *результаты собственной педагогической деятельности*. Здесь прежде всего имеется в виду осознание учителем сильных и слабых сторон собственной деятельности. При этом, как отмечает Ю. Л. Львова, «чаще и тщательнее учителя анализируют свои неудачные уроки: 98 из 100. Только два учителя фиксируют причины удач, и то они пришли к этому после 15-летнего опыта работы, когда поставили перед собой задачу найти закономерности удачного урока» [125, с. 43]. Говоря об анализе собственной деятельности учителя, необходимо подчеркнуть, что в плане совершенствования его педагогического мастерства особенно важно проводить психологический анализ урока иностранного языка как бы в разных временных планах. Эти планы могут быть соотнесены с различными этапами деятельности учителя: подготовки к уроку, проведения урока и разбора, оценки самим учителем проведенного им урока. Соответственно, были выделены три вида психологического анализа урока: предваряющий, текущий и ретроспективный [73, 76].

Предваряющий психологический анализ урока иностранного языка соотносится с этапом подготовки учителя к уроку. На этом этапе у учителя первоначально возникает «образ-замысел» (в терминах В. А. Артемова) будущего урока, пока еще мысленного, «безликого», без временных и пространственных границ. Затем в деятельности учителя наступает важный этап всестороннего и тщательного анализа всего, что связано с будущим уроком. Это анализ учебного материала, предусмотренного программой, выдвигаемых целей и задач, избираемых методов, приемов и способов обучения, а также условий, в которых планируется проведение занятия, например, определенная группа учащихся, время, место и т. п. В процессе такого анализа учителем подготавливается план или конспект уже вполне конкретного урока, тот «образ-исполнение» (в терминах В. А. Артемова), которому и надлежит быть реализованным.

В процессе предваряющего психологического анализа урока учитель должен осмысленно и целенаправленно использовать теоретические знания из области общей, возрастной, педагогической, социальной психологии, психологии обучения иностранным языкам. И на этом этапе подготовки, планирования будущего урока перед учителем встают самые основные психологические проблемы. Их решение связано с тем, что «учение как творческое усвоение, приобретение знаний зависит от трех факторов — от того, чем учат, от того, кто и как обучает, и от того, кого обучают» [104, с. 152]. Анализ и учет этих факторов является тем эффективным средством, которое обеспечивает продуктивность и успешность урока.

Первый фактор, оказывающий влияние на процесс обучения, — это тот учебный предмет, которому обучают. Отметим еще раз, что его специфика выявляется в том, что иностранный язык, в отличие от других учебных предметов, является одновременно и целью и средством обучения. Так, если всеми другими предметами учащийся овладевает посредством языка как инструмента, орудия, то при овладении самим языком возникает проблема постепенного, управляемого извне освоения одних более легких средств и способов для освоения других, более сложных.

Вторым фактором, влияющим на усвоение знаний, являются индивидуально-психологические и профессиональные особенности личности учителя. Педагогическая работа, как известно, предъявляет высокие требования к личности учителя и, в частности, к его педагогическим способностям: дидактическим, академическим, перцептивным, речевым, организаторским, авторитарным, коммуникативным и др., о чем говорилось выше. При этом, специфика иностранного языка как учебного предмета сама оказывает влияние на значимость тех или иных педагогических качеств, повышая ценность некоторых из них, выдвигая их на первое место. Так, по данным Н. В. Витт и М. Г. Каспаровой, для учителя иностранного языка, по мнению студентов, наиболее ценными качествами являются коммуникативные качества, обеспечивающие хороший контакт с группой и положительный эмоциональный фон в коллективе [28].

И наконец, *третий фактор*, оказывающий влияние на обучение, — это личность учащегося, его возрастные и индивидуально-психологические особенности, его умственное, эмоциональное и волевое развитие, его склонности и интересы, его отношение к учению, особенности усвоения учебного материала [29]. Отметим, что влияние проявляется во всех психологических компонентах усвоения, которыми являются по Н. Д. Левитову:

- 1) положительное отношение учащихся к учению;
- 2) процессы непосредственного чувственного ознакомления с материалом;
- 3) процесс мышления как активная переработка полученного материала;

4) процесс запоминания и сохранения полученной и обработанной информации [104, с. 152]. Специфика иностранного языка как учебного предмета накладывает отпечаток на все психические процессы учащегося. Так, своеобразными чертами характеризуются процессы ощущения и восприятия, где особенно важна дифференциальная слуховая и моторная чувствительность. Иностранный язык предъявляет высокие требования к оперативной и долговременной (постоянной) памяти учащихся. Особо сложную и своеобразную роль в процессе овладения иностранным языком играет мышление, на что обратил внимание Б. В. Беляев [17]. Важное значение имеют положительные эмоции, возникающие в процессе изучения иностранного языка. Овладение иностранным языком предъявляет большие требования к организации внимания и воли учащихся [82]. В процессе предваряющего психологического анализа планируемого урока большое значение имеет его соотнесенность с конкретной учебной группой, особенности которой хорошо известны учителю. Очевидно, что роль предваряющего психологического анализа в организации и проведении урока достаточно велика, ибо известно, что чем осмысленнее и целенаправленнее применяет учитель свои знания для обоснования предстоящего урока, чем глубже и полнее проводится им анализ всего, что он планирует на урок, тем большее число моментов будущего урока прогнозируется им с большей точностью, тем меньше неожиданностей ждет его на уроке, тем большую уверенность и готовность к уроку он испытывает. Все это является залогом проведения самого урока.

Текущий психологический анализ урока осуществляется учителем во время его проведения, т. е. в конкретной педагогической ситуации реализации замысла урока. Безусловно, эффективность урока во многом определяется тщательностью подготовки к нему. Но как бы детально ни был продуман план урока, как бы тщательно он ни был подготовлен, возникающая по ходу урока конкретная педагогическая ситуация таит в себе немало неожиданного, непредвиденного. И успех урока в значительной степени зависит от быстроты реакции учителя, от его умения проанализировать возникшую обстановку, сориентироваться в ней, гибко изменяя план урока в зависимости от меняющейся ситуации. А. М. Позднякова и А. А. Деркачев называют следующие элементарные умения, которыми должен обладать учитель, чтобы контролировать успешность обучения на уроке:

- «1) увидеть, подготовлен ли класс к уроку;
- 2) наблюдать в течение урока за дисциплиной;
- 3) замечать психофизическое состояние детей;
- 4) воспринимать реакцию детей на свои вопросы;
- 5) внимательно слушать ответы учащихся;
- 6) постоянно держать весь класс в поле зрения;
- 7) организовать наблюдение учащихся за ответами товарищей и учебным материалом;

- 8) воспринимать реакцию на свое объяснение;
- 9) воспринимать реакцию на свои вопросы;
- 10) заметить особенности учебной деятельности класса в целом (темп работы, затруднения, глубину усвоения материала, типичные ошибки);
- 11) заметить и учесть особенности учебной деятельности отдельных групп учащихся (сильных, средних, слабых) ...; осознание материала, умение самостоятельно применять знания на практике, темп работы;
- 12) отметить особенности учебной деятельности отдельных учащихся; объем и качество знаний, наличие умений и навыков по предмету, качество выполняемых работ, особенности познавательной деятельности, продвижение в учебе;
- 13) заметить черты, свойственные отдельным учащимся: особенности поведения, речи, склонности, способности, интересы, продвижение в развитии;
- 14) наблюдать за своим поведением и речью;
- 15) заметить взаимосвязь своей деятельности и деятельности учащихся;
- 16) наблюдать за ходом урока;
- 17) распределить внимание при наблюдении за несколькими объектами...» [162, с. 76, 77] .

Очевидно, что текущий психологический анализ урока — сложная деятельность, зависящая от многих факторов. Этот вид анализа предполагает достаточно высокий уровень оперирования психологическими знаниями, что позволяет учителю принимать правильные решения в довольно сложных, в заранее непрогнозируемых педагогических ситуациях, в условиях дефицита времени, при направленности сознания на осуществление основной педагогической деятельности. Понятно, что умение осуществлять этот вид анализа может служить показателем профессионально-педагогического мастерства учителя. К сожалению, исследования показывают, что только «17 учителей из 100 способны анализировать урок по его ходу и перестраиваться соответственно намеченной цели» [125, с. 82, 83] . Это действительно очень сложный вид деятельности, которому необходимо специально обучать учителей.

Ретроспективный психологический анализ соотносится с последним, завершающим этапом в деятельности учителя по организации и проведению урока. Роль, которую играет ретроспективный анализ в процессе совершенствования педагогического мастерства учителя, трудно переоценить. Сопоставление плана (замысла) урока с его реализацией позволяет учителю оценить правильность или ошибочность выбранных им для обоснования теоретических посылок, выявить достоинства и недостатки урока, наметить пути устранения слабых сторон при сохранении и дальнейшем улучшении сильных, выявить отклонения от плана и установить их причины. Другими словами, такой

анализ позволяет учителю ответить на вопрос, что повлекло за собой изменение хода урока — сам учитель, учащиеся, ситуация.

Соединяя в себе результаты предваряющего и текущего психологического анализа, как бы завершая процесс организации и проведения данного конкретного урока, ретроспективный анализ в то же самое время является как бы «стартом» по отношению к следующему уроку, подготавливая его первый этап. Именно ретроспективный анализ служит тем связующим звеном, которое способствует осмыслению составляющих учителем «цепочек» уроков. Можно утверждать, что чем осознаннее, критичнее и объективнее учитель разбирает свой урок, фиксируя причины удачного или неудачного его осуществления, тем совершеннее он будет планировать и проводить последующие уроки.

Отметив важность и значимость каждого из видов психологического анализа урока и подчеркнув их роль в процессе становления педагогического мастерства учителя, мы отмечаем, что ретроспективный психологический анализ является наиболее простым и в то же время наиболее эффективным, так как во время его проведения могут рассматриваться результаты предваряющего и текущего анализа. Соответственно, говоря далее о психологическом анализе урока, будем иметь в виду именно этот его вид и особенности проведения такого анализа.

Прежде всего отметим, что проведение ретроспективного психологического анализа урока требует определенной логической организации самого анализируемого материала. Совершенно понятно, что продуктивно анализировать урок можно, лишь придерживаясь определенной схемы, которая служит для учителя своеобразным ориентиром, не позволяющим его мыслям «скользить по поверхности фактов и расплываться в самых разнообразных направлениях» [72].

В теории и практике педагогической психологии разработаны многочисленные схемы психологического анализа урока (В. А. Сластенин, Л. Т. Охитина, Н. Ф. Добрынин, Б. В. Беляев, Е. С. Ильинская и др.).

Подробнее о схемах психологического анализа урока см. Е. С. Ильинская «Психологический анализ урока иностранного языка» [76].

Схема психологического анализа урока строится авторами на разных основаниях. Остановимся на рассмотрении предложенной Л. Т. Охитиной на основе исходных принципов и положений развивающего обучения схемы, точнее подхода к психологическому анализу урока [150]. Л. Т. Охитина определяет разветвленную структуру объектов психологического анализа урока. В качестве примера приведем два ее объекта: организацию урока и организованность учеников. В организацию урока входят: 1) самоорганизация учителя (а) творческое рабочее самочувствие; б) психологический контакт с классом) и 2) организация учителем познавательной деятельности учащихся (а) ор-

ганизация восприятия и наблюдения; б) организация внимания; в) тренировка памяти; г) формирование понятий; д) развитие мышления; е) воспитание воображения; ж) формирование умений и навыков).

Второй объект структуры анализа, по Л. Т. Охитиной, включает: организованность самих учащихся, т. е. 1) уровень умственного развития учащихся; 2) отношение учащихся к изучению; 3) самоорганизацию умственного труда; 4) обучаемость. При этом автор справедливо подчеркивает, что процесс обучения должен вносить изменения не только в интеллектуальную сферу ученика, но и в развитие его личности. Обучение будет развивающим, если ученик действует по собственному побуждению.

В плане проведения анализа урока Л. Т. Охитина выделяет пять опорных пунктов: психологическая цель урока; стиль урока; организация познавательной деятельности учащихся; организованность учащихся; учет возрастных особенностей учащихся. По этим пунктам, согласно автору, можно проводить полный или частичный анализ урока, выбирая из плана наиболее значимые для конкретной ситуации разделы. Рассмотрим подробнее этот подход на материале анализа «стиля урока» и «организации познавательной деятельности учащихся».

Стиль урока как объект анализа, по Л. Т. Охитиной, предполагает ответы на два вопроса.

«1) В какой мере содержание и структура урока отвечают принципам развивающего обучения?

а) соотношение нагрузки на память учащихся и их мышление;

б) соотношение воспроизводящей деятельности учащихся и творческой;

в) соотношение усвоения знаний в готовом виде (со слов учителя, учебника, пособия и т. д.) и в процессе самостоятельного поиска;

г) какие звенья проблемно-эвристического обучения выполняются учителем и какие — учащимися (кто ставит проблему, кто формулирует ее, кто решает);

д) соотношение контроля, анализа и оценки деятельности школьников, осуществляемых учителем, и взаимной критической оценки, самоконтроля и самоанализа учащихся;

е) соотношение побуждения учащихся к деятельности (комментарии, вызывающие положительные чувства в связи с проделанной работой, установки, стимулирующие интерес, волевое усилие к преодолению трудностей и т. д.) и принуждения (напоминания об отметке, резкие замечания, нотации и т. п.).»

и 2) Каковы особенности самоорганизации учителя?

«а) подготовленность учителя к уроку (степень овладения содержанием и структурными компонентами урока, степень осознания психологической цели и внутренней готовности к ее осуществлению);

б) рабочее самочувствие учителя в начале урока и в процессе его осуществления (собранность, сонастроенность с темой и психологической целью урока, энергичность, настойчивость в осуществлении поставленной цели, оптимистический подход ко всему происходящему, педагогическая находчивость и др.);

в) педагогический такт учителя (случаи проявления педагогического такта или, напротив, нетактичности);

г) психологический климат в классе (как поддерживает учитель атмосферу радостного, искреннего общения ребят с ним и друг с другом, деловой контакт или другие отношения)» [150, с. 84—85].

Достаточно большой интерес представляет схема анализа организации познавательной деятельности учащихся, в процессе которого Л. Т. Охитина предлагает ответить на следующие вопросы:

«1. В какой мере были обеспечены условия для продуктивной работы мышления и воображения:

а) как добивался учитель нужной избирательности, осмысленности, целостности восприятия учениками изучаемых предметов, как помогал им отличать инвариантные признаки от вариативных;

б) какие использовал установки и в какой форме (убеждение, внушение);

в) как добивался учитель устойчивости и сосредоточенности внимания учащихся;

г) какие были использованы формы работы для актуализации в памяти учащихся ранее усвоенных знаний, необходимых для понимания нового материала (индивидуальный опрос, собеседование с классом, упражнения по повторению и др.).

2. Организация деятельности мышления и воображения учащихся в процессе формирования новых знаний и умений:

а) на каком уровне формировались знания учащихся (на уровне конкретно-чувственных представлений, понятий, обобщающих образов, «открытий», выведения формул и т. п.);

б) на какие психологические закономерности формирования представлений, понятий, уровней понимания, создания новых образов опирался учитель в организации деятельности мышления и воображения школьников;

в) с помощью каких приемов и форм работы добивался учитель активности и самостоятельности мышления учащихся (система вопросов, создание проблемных ситуаций, разные уровни проблемно-эвристического решения задач, использование задач с недостающими и лишними данными, организация поисковой, исследовательской работы на уроке и др.);

г) какого уровня понимания (описательного, сравнительного, объяснительного, обобщающего, оценочного, проблемного) добивался учитель от учащихся и как в связи с этим руководил формированием убеждений и идеалов;

д) какие виды творческих работ были использованы на уроке и как руководил учитель творческим воображением учащихся (объяснение темы и цели работы, условий ее выполнения, обучение отбору и систематизации материала, а также обработке результатов и оформлению работы)» [150, с. 85—86].

Анализируя организованность учащихся, Л. Т. Охитина отвечает на вопрос, «какие группы учащихся по уровню обучаемости выделяет учитель и как он сочетает фронтальную работу в классе с групповыми и индивидуальными формами учебных занятий» [150, с. 87]. Представляет интерес также проводимый Л. Т. Охитиной анализ того, как учитываются учителем во всех звеньях подготовки к уроку и его осуществления возрастные и индивидуально-психологические особенности учащихся. Важно также, как они учитываются учителем при определении цели и стиля урока, в организации познавательной деятельности учащихся и при дифференцированном подходе к ним в процессе обучения и как формируются личностные, деятельностные, интеллектуальные особенности учащихся.

Совершенно очевидно, что Л. Т. Охитиной предложен всесторонний охват всех основных объектов психологического анализа урока. При этом, конечно, необходимо проводить его, учитывая специфику того учебного предмета, которому посвящен урок. В продолжение линии анализа Л. Т. Охитиной нами была предложена нижеследующая *схема психологического анализа урока иностранного языка*. В нее включены четыре плана рассмотрения:

I. Психологическая характеристика особенностей *овладения* учащимися *иностранным языком* как учебным предметом. Анализ в этом плане может проводиться учителем как ответ на вопрос, каковы особенности овладения иноязычной речевой деятельностью; каков характер развития входящих в нее речевых действий, языковых (грамматических, лексических, фонетических) средств выражения мысли и способов формирования и формулирования мысли и совершенствования операциональных механизмов этой деятельности.

В ходе анализа отмечается учет учителем особенностей и закономерностей усвоения во всех его трех звеньях, совершенствование навыков, развитие коммуникативных способностей учащихся и т. д.

II. Психологические особенности *личности учителя иностранного языка*. Общеличностная и профессионально-педагогическая направленность учителя и ее проявление на уроке иностранного языка. Общепедагогические и специальные (коммуникативные, аналитические и др.) способности учителя иностранного языка и их проявление на уроке. Индивидуально-психологические особенности учителя: темперамент, эмоциональность, тревожность, самооценка и т. д. и их проявление на уроке.

III. Психологические особенности *учебной деятельности уча-*

щихся, проявление их индивидуально-психологических особенностей. Уровень сформированности предметных, контрольных, самооценочных действий учащихся. Отношение учащихся к учебному предмету и характер проявления этого отношения на уроке иностранного языка, включенность учащихся в учебную деятельность, интеллектуальная активность (мыслительная, перцептивная, мнемическая) учащихся на уроке. Проявление возрастных и индивидуально-психологических особенностей и психических состояний (внимание, стресс, напряженность, готовность и др.) учащихся на уроке иностранного языка, учет учителем этих особенностей. Межличностные отношения а) между учащимися языковой подгруппы, б) между учащимися и учителем и их проявления на уроке иностранного языка.

IV. *Педагогическое общение и сотрудничество.* Какие коммуникативные задачи и как решаются учителем и учащимися. Стиль педагогического общения (авторитарный, демократический, либерально-попустительский, фамильярный). Схема учебного взаимодействия в классе и особенности сотрудничества учащихся (диады, триады, лидерство и др.).

Все изложенное выше показывает, что психологический анализ урока — это многостороннее и многообъектное явление. Он позволяет учителю мысленно охватить весь процесс обучения и в то же время представить каждый его отдельный момент. Именно поэтому психологический анализ урока является тем мощным средством, с помощью которого формируется и развивается педагогическое самосознание учителя, совершенствуется его педагогическое мастерство. В свою очередь, совершенствование мастерства учителя, сформированность рефлексивных механизмов его педагогического самосознания являются основными предпосылками и источниками постоянного повышения эффективности процесса обучения любому учебному предмету и иностранному языку, в частности.

Глава 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕЗЕРВЫ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ (ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПЕРСПЕКТИВА)

В настоящее время школьное образование в нашей стране ориентировано на качественное обновление всей системы общеобразовательной и профессиональной школы, ее коренного преобразования [95]. Поставленные обществом перед школой цели реализуются в преподавании каждого учебного предмета и иностранного языка в том числе. Естественно, перед учителями стоит сложнейшая задача всемерной оптимизации учебного процесса. Она направлена на то, чтобы в регламентируемое уставом средней общеобразовательной школы учебное время (занятость уроками детей от 24 недельных часов в IV классе до 32 часов в X—XI классах) и в рамках действующей учебной программы обеспечить достижение поставленных целей. Для преподавания иностранного языка существенным оказывается и то, что решение этих трудных задач оптимизации учебного процесса осуществляется во время перехода на новый учебный план и программу обучения этому учебному предмету. Процесс обучения по новому учебному плану характеризуется при незначительном сокращении часов большей насыщенностью занятиями иностранным языком на начальном этапе и меньшей их плотностью на среднем и особенно старшем этапах (при возрастающей общей загруженности школьников уроками в старших классах). В то же время практическая цель обучения, которую «... в общем виде можно сформулировать как обучение понимать мысли других людей и выражать свои собственные мысли в устной и письменной форме» [36, с. 46], не только осталась прежней, но и получила еще более серьезное и социально ответственное звучание в общей совокупности общеобразовательных и воспитательных целей, которые должны решаться в средней школе средствами иностранного языка на данном этапе социального развития нашего общества.

Возникает вопрос, какие психологические резервы оптимизации могут быть найдены в сложившихся условиях обучения иностранному языку в школе в плане самой организации этого процесса. На мой взгляд, могут быть названы, по меньшей мере, три из них.

Первый психологический резерв — это коренное изме-

нение стереотипа нашей оценки характера процесса обучения иностранному языку в школе как «равномерно-затухающего» во времени процесса (по интенсивности занятий в неделю) от младших классов к старшим. Изменение такого стереотипа означает, что процесс обучения иностранному языку в школе должен рассматриваться как внутренне организованный, циклический. Он должен представлять собой три *относительно самостоятельных цикла*, соотносящихся последовательно с начальным, средним и старшим этапами обучения. Каждый цикл рассматривается как *законченный период обучения*, направленный на достижение присущей ему цели в общей задаче практического овладения иностранным языком. Внутри каждого цикла занятий должно быть свое распределение учебного времени.

Первый цикл рассматривается нами как основной и самостоятельный по количеству часов, отводимых на изучение иностранного языка (240 часов), и по важности решаемых им задач усвоения фундамента языковых знаний и формируемых навыков и умений элементарного общения на изучаемом языке в устной и письменной форме.

Полное усвоение предусмотренного программой в данном цикле учебного материала вполне реально и осуществимо при реализации созданных условий для успешного усвоения иностранного языка — делении классов на подгруппы, работе учителя по учебно-методическому комплексу, действительно последовательной активизации учебного процесса и т. д. Важно также, что этот цикл реализуется в наиболее сензитивный (чувствительный) к овладению языком из всего школьного обучения иностранному языку период. Как свидетельствуют сами учителя, на этом этапе обучения у школьников ярко проявляется интерес к иностранному языку. Совершенно понятно, что наиболее интенсивно учить иностранному языку надо тогда, когда ребята испытывают потребность выражать мысль по-другому, «по-иностранному», пока у них еще есть время и желание играть в «иностранцев». Важно также, что первый цикл предполагает самый большой удельный вес этого учебного предмета в недельном бюджете времени школьника. В этот период обучения (включая V класс) иностранный язык занимает до одной десятой части учебного времени школьника.

Согласно требованиям программы за весь период обучения в средней школе учащиеся должны усвоить 950 лексем с целью использования их в различных видах речевой деятельности. Первый цикл предполагает усвоение не менее 520 единиц активного словаря и нормативной грамматики (порядок слов в простом предложении, склонение существительных, спряжение глагола, времена глагола), обеспечивающих элементарное общение. Вместе с тем здесь может быть включено некоторое количество «рецептивной» лексики. Опыт показывает, что учителя высокой

квалификации добиваются усвоения учащимися достаточно большого объема лексического материала при введении активных приемов обучения, например организации бесед, отражающих актуальные ситуации общения, которые интересуют учащихся. У таких учителей школьники в первом цикле, как правило, овладевают не только активным словарем (520 слов по программе), но и успешно накапливают рецептивно усвоенную лексику. У учащихся формируется так называемый пассивно-потенциальный словарь, который как бы закладывается учителем в их «опознающую» память. (Название уровней памяти взято у А. Н. Лука.) Слова рецептивного и особенно потенциального словаря *специально не отрабатываются*, они находятся в «опознающей» или даже «облегчающей» памяти. Это обеспечивает облегчение (фасилитацию) активного усвоения этих слов впоследствии, если в этом будет необходимость. Активный словарь учащихся «хранится» в «воспроизводящей» и «опознающей» памяти.

Организация подлежащих усвоению языковых средств, которые предусмотрены программой на этом этапе обучения определяется личностно и социально значимыми для школьников проблемами, ситуациями учебно-педагогического общения. Коммуникативная значимость и частотность усваиваемых слов, их представленность в сфере интересов, образа жизни и деятельности школьников наряду с другими критериями являются важными показателями отбора этих учебных единиц.

Конечно, научно-обоснованная организация первого цикла обучения потребует дальнейшего совершенствования отбора материала и его презентации, например, по принципу семантических полей или «гнездовому» принципу. Так, вводя слово *table* (стол) по принципу семантического поля, учителю нужно будет сразу же дать слова *chair* (стул), *bench* (скамья), *wardrobe* (шкаф), *bed* (кровать), прилагательные, обозначающие форму этих предметов (круглый, квадратный и т. д.), глаголы, определяющие существование этих предметов, (например, *находиться*, *стоять*). Другими словами, возникает необходимость пересмотра самого характера презентации лексики и т. д. Эта задача предполагает более активную подлинно коммуникативную тренировку самой языковой формы и специальную системную организацию упражнений, направленных на формирование и упрочивание в памяти учащихся структурного представления иноязычных средств. В то же время подчеркнем, что первый цикл со всей определенностью реализует путь обучения не от грамматики и лексики, заданных в учебных текстах, к ситуациям, а, наоборот, от разносторонних, личностно и социальных значимых ситуаций общения, *требующих* определенной грамматики и лексики для порождения собственных высказываний, к работе над учебными текстами. Такой путь признавался единственно целесообразным ведущим психологом речевого общения Н. И. Жинкиным. Он практически используется многими учителями. Отметим здесь, что это не реа-

лизация стратегии устного опережения, а только тактика работы с языковыми средствами.

Первый цикл — это цикл условно «концентрированного» (по плотности занятий в неделю) обучения, которое должно быть максимально интенсифицировано за счет увеличения коммуникативной насыщенности общения учителя и класса и учеников между собой, правильной организации учебного сотрудничества, целенаправленной учителем постоянной активизации учебной деятельности школьников.

Заканчивая первый цикл обучения, ученик овладевает конкретным объемом языковых знаний, навыков и умений общения в ситуациях, четко ограниченных программой для всех видов речевой деятельности. Ученик должен в конце цикла ответить на вопрос «Что я могу сказать (написать) и что могу прочитать (понять на слух) по темам программы?». У него должно быть четкое, фиксированное представление о совокупности освоенных им учебных действий.

У ученика должно возникнуть чувство завершенности этапа учебной деятельности, большего или меньшего успеха в ее выполнении и четко фиксированная установка на переход к другой форме, цели и организации учебной работы по иностранному языку во втором цикле. Он может и не заниматься языком дальше, о чем будет свидетельствовать запись в аттестате. Ситуация возможности собственного выбора будет способствовать и большей социальной ответственности ученика.

Второй цикл (средний этап) и третий цикл (старший этап) вместе составляют 240 часов занятий, т. е. столько же, сколько и первый цикл. Однако цели каждого из этих циклов разные, и разный удельный вес иностранного языка по времени в этих циклах.

Если задачи первого цикла состоят в том, чтобы дать школьнику языковые знания и организовать их усвоение в специально подготовленных ситуациях общения по предварительно отработанным с учителем темам, то задачи второго цикла (включая задачи первого цикла) состоят в том, чтобы организовать условия, при которых учащиеся, пользуясь термином проф. Ш. А. Амонашвили, «отбирали» бы языковые знания у учителя для решения коммуникативных задач. Другими словами, должна быть создана учебная ситуация необходимости их решения. Это будет способствовать в то же время формированию у обучаемых потребности в самостоятельной работе.

Во втором цикле на основе активного словаря учащихся учителем организуется решение все более сложных коммуникативных задач при *расширении сфер общения*. При этом целенаправленно активизируется пассивно-потенциальный словарь, с которым учащиеся встречались ранее. Механизмом активизации словаря служит возникающая в общении потребность решить коммуникативную задачу, она подводит учащегося к необходи-

мости поиска средств выражения (нужных слов). Ученик находит их в словаре, тексте, «просит» у учителя. Учитель через систему заданий, коммуникативных упражнений, чтение основных и дополнительных текстов управляет присвоением учащимися новых языковых средств. В первом цикле наряду с произвольным запоминанием большую роль играло произвольное целенаправленное запоминание языковых средств. Во втором же цикле внимание ученика должно быть обращено главным образом на решение коммуникативных задач с помощью требуемых для этого языковых средств, которые будут усваиваться на основе их произвольного запоминания. Выше уже отмечалось, что наиболее полная и методически разработанная модель работы с коммуникативными (или «речевыми») задачами была описана В. Б. Царьковой [202]. Напомним еще раз, что выбрав и обосновав основные обобщенные типы речевых задач, например, «сообщение», «объяснение», автор представила каждый из них набором частных коммуникативных задач. Например, обобщенный тип речевой задачи «сообщение» для условий непосредственного контакта общающихся представлен задачами — «уведомить», «доложить», «рапортовать», «известить», «объявить», «информировать». Каждая из задач снабжена необходимой и достаточной «для оформления речевых высказываний» лексикой и грамматикой. Каждая задача может реализоваться в нейтральной и эмоционально-заостренной форме (по П. Б. Гурвичу). Важно еще раз отметить, что второй цикл обучения иностранному языку (VI—VII классы) — это пик подросткового возраста. Это пора осознания человеком важности *общения* с другими людьми, прежде всего сверстниками. В это время происходит формирование рефлексивного мышления, развитие самооценки, формирование нравственности, очень остро выступает чувство взрослости, желание равноправного со взрослыми поведения. Напомним, что «ведущей деятельностью в этот период развития является деятельность *общения*, заключающаяся в построении отношений с товарищами на основе определенных морально-этических норм, которые опосредуют поступки подростков» [214, с. 17]. Соответственно, и во втором цикле обучения иностранному языку организация общения в процессе решения коммуникативных задач должна способствовать формированию ценностных ориентаций школьников, их интересов. И наоборот — само обучение должно строиться на основе учета изменившихся ориентаций школьника. Именно они должны определять выбор проблем учебного общения.

В целом можно сказать, что второй цикл — это тематическое расширение и коммуникативное «упрочивание» в памяти уже известных языковых средств и их «ненасильственное» наращивание. Новым здесь для ученика является культурно-страноведческая информация и умение решать новые, значимые для него коммуникативные задачи в общении. Обучение этим уме-

ниям в четырех видах речевой деятельности, работа с книгой, словарем, справочником, расширение пассивного и потенциального словаря — вот основные задачи этого цикла. Ученик может ограничиваться вторым циклом обучения, о чем будет свидетельствовать запись в аттестате, или продолжить работу над иностранным языком дальше.

Третий цикл соотносится с таким типом ведущей деятельности учеников старших классов, который был определен Д. Б. Элькониным как учебно-профессиональная деятельность. В соответствии с этим и обучение иностранному языку в этом цикле должно быть профессионально-ориентированным на формирование конкретных коммуникативных умений, например, реферировать, аннотировать, комментировать, переводить иностранный текст в различных условиях устного и письменного общения. Первостепенной задачей в этом цикле является развитие *практически необходимых для человека умений работать с иноязычным сообщением* вне зависимости от того, будут ли ученики после окончания школы осуществлять трудовую деятельность или продолжать обучение в вузе.

При таком подходе обучение иностранному языку становится внутренне более мотивированным и для ученика и для учителя, а это, в свою очередь, может быть психологическим источником оптимизации всей учебной деятельности. Естественно, что профессионально коммуникативно направленное обучение иностранному языку в третьем цикле ставит перед учителем целый ряд вопросов. К ним относятся предварительное определение профессиональной ориентации школьников, организация проблем, тем, ситуаций общения в сфере этих интересов, отбор соответствующих языковых средств, отработка новых зачетов, экзаменов и многое другое. Это, в свою очередь, означает, что психолого-педагогическим наукам предстоит серьезное изучение возможностей соединения обучения иностранным языкам с трудовым обучением прежде всего в школах с углубленным изучением иностранного языка и на факультативах.

Таков *первый резерв оптимизации* обучения иностранному языку, заключающийся в *изменении самой организации обучения за счет введения цикличности в этот процесс*. Это позволит не только преодолеть монотонность овладения данным учебным предметом, но и что самое главное, изменить социальную позицию школьника, его отношение к нему.

Второй психологический резерв оптимизации обучения иностранному языку соотносится с задачей более точного определения а) непосредственного объекта обучения — речевой деятельности (а не только речевых действий) — в условиях реализации практической цели обучения. Эта цель состоит в том, чтобы научить ученика осуществлять иноязычную речевую деятельность в процессе общения друг с другом, с учителем, с другими людьми. Такая постанов-

ка цели предполагает соблюдение *двух* основных *условий* обучения. *Первое* — это необходимость *первоначального формирования потребностей* в осуществлении учебно-речевой, коммуникативной деятельности учащимися. Это должна быть коммуникативно-познавательная потребность в выражении или приеме нужной, интересной, значимой для ученика мысли средствами изучаемого иностранного языка. Например, «почему мы так говорим?», «как попросить?», «как убедить?» и т. д. Другими словами, должны быть созданы коммуникативные, жизненно оправданные, личностно-значимые ситуации для решения учащимися вербально-коммуникативных задач. Сравним два учебных задания четверокласснику: 1) «Попроси соседа-англичанина (американца) открыть окно, что-то душно», или 2) «Как надо по-английски попросить открыть окно?» («Как бы англичанин попросил открыть окно?»). Каждое из них, при этом первое больше, коммуникативно. При решении второго типа задания в то же время реализуется положение Л. В. Щербы о том, что изучение иностранного языка есть средство «развития диалектического мышления» школьника. Другими словами, второе задание имеет больший развивающий эффект. Как писал Л. В. Щерба, «...наблюдения над языком являющиеся наблюдениями над мышлением..., заставляя человека останавливаться на потоке своей речи, а следовательно, и мышления, заставляя членить его на части, вдумываться в соотношения этих частей, сравнивать их друг с другом и углублять этим их понимание» [210, с. 339]. Существенно то, что благодаря таким заданиям не только формируется потребность в иноязычной речевой деятельности, но и развивается мышление, и обратно, осуществляется развивающая функция иностранного языка. Эта функция реализуется в процессе формирования, дифференциации понятий средствами иностранного языка.

Не менее сильной оказывается и познавательная потребность учеников узнать о быте, традициях, культуре, творчестве народа страны изучаемого языка, например, в целях реального в современных условиях развития нашего общества, непосредственного общения с иностранцем. И здесь очевидно, что даже самые совершенные учебно-методические комплекты, самый познавательный насыщенный текстовой материал учебников не могут насытить эту потребность. На уроке иностранного языка могла бы звучать современная музыка, песни, популярные у молодежи ритмы. Учебные тексты могли бы широко дополняться текстами, в которых целенаправленно и упорядоченно представлены языковые средства и способы формирования и формулирования мысли, отражающей злободневные, интересующие школьников реалии. Учебный текст — основа для порождения собственных высказываний, тогда как дополнительные тексты реализуют общеобразовательную функцию изучения иностранного языка. При этом для школьника существенна возможность говорить на иностранном языке как о стране изучаемого языка, так и о своей стране.

Для него важно уметь встать на позицию не только мистера Смита, живущего в Лондоне, но и советского человека, который приехал в Англию и рассказывает о тех делах, которыми сегодня живет его страна.

Говоря о необходимости формирования познавательной коммуникативной потребности, нельзя еще раз не подчеркнуть, что это только одно из побуждений (побудителей) деятельности в сложной их совокупности (чувства, мотивы, нормы, притязания и др.), определяемой как мотивации. Однако именно формирование коммуникативно-познавательной потребности как предпосылки любой, в том числе и речевой, деятельности особенно важно на начальном и затем на последующих этапах обучения иностранному языку в школе. «Скука — враг воспитания» — афоризм, полностью относящийся и к обучению. Иностранный язык, как и родной язык, — это средство выражения мысли, а мысль приводится в движение мотивом, потребностью. Мотивированная мысль ищет средства выражения.

Вторым важным условием обучения речевой деятельности как таковой является строгое разграничение элементов ее содержания — предмета, средств, способов формирования и формулирования мысли [70]. Напомним, что в контексте личностно-деятельностного подхода в качестве предмета речевой деятельности выступает мысль, смысловое содержание. Первостепенная задача учебного процесса и состоит в том, чтобы вызвать у ученика или задать ему такое смысловое содержание, которое имеет воспитательное, развивающее и общеобразовательное значение. Интересное, близкое, значимое для школьника смысловое содержание может удовлетворить его коммуникативно-познавательную потребность, «встретиться» с ней, «опредметиться» в ней и тем самым стать внутренним мотивом его речевой деятельности (в контексте рассмотрения нами выше общей психологической теории деятельности А. Н. Леонтьева) [111]. К сожалению, как многократно отмечалось исследователями обучения языку, тексты учебников не всегда отвечают этим требованиям [35]. А. А. Леонтьев приводит пример отношения человека, изучающего иностранный язык, к подобного рода тексту: «...перечитывая (фразы) ... я познакомился с английским языком, с удивительными истинами: что в неделе семь дней (это я знал и раньше) и что пол находится внизу, а потолок наверху...» [108, с. 34]. Отметим, что в этом случае учебный текст не несет содержательной информации, ранее неизвестной учащимся из родного языка, он предлагает только языковую информацию. Смысловое содержание таких учебных текстов *неинформативно*.

И здесь следует особо отметить, что если текст учебника не может быть предметом, удовлетворяющим познавательную потребность, то он и не должен использоваться учителем в этом качестве. Этот текст не надо читать с целью обогащения содержательной информацией, с ним надо работать как с «материалом»

(лексическим, грамматическим, логико-структурным) для построения других текстов, т. е. для собственных высказываний школьников. Текст в традиционном учебном смысле слова может вообще отсутствовать. Показательно как эта проблема представлена, например, в комплекте учебников Оксфордского университета «Project English» [228], где задаются, например, проекты-темы «животные», «космос», которые разрабатываются самими учениками. Предметное содержание задается картинками, вопросами, ситуациями общения. Усвоение средств контролируется самими программами общения. Эти программы подчинены следующим принципам: а) *вариативности* тем внутри проблемы, языковых средств, видов работы; б) *проблемного решения* или проблемности; в) *когнитивного* овладения грамматикой, не как усвоения готовых правил, а их выведения из речевых образцов; г) *принципу удовольствия*; д) *принципу «эго»* (я-фактор), в результате действия которого ученик говорит только о своей позиции и о себе; е) *градуированность* [228, с. 3]. Очевидно, что такое обучение само как бы «проецируется» на личность ученика, становясь «проективным обучением по собственным проектам», «т. е. проектно-проективным обучением».

Третьим психологическим резервом оптимизации обучения иностранному языку в школе является осуществление личностно-деятельностного подхода. Этот подход в обучении, как было показано выше, подготовлен всем предыдущим этапом развития лингвистической, педагогической, методической и психологической мысли в нашей стране, и рассматривается в настоящее время как естественная основа обучения.

Еще раз подчеркнем, что этот подход прежде всего означает, что в *центре обучения* находится *ученик как субъект учебной деятельности*. Такое положение прежде всего предполагает, что цель урока должна определяться с позиции самого ученика на основе учета его:

- а) возрастных, половых, индивидуальных особенностей,
- б) прошлого опыта и, в частности, языковой подготовки,
- в) интересов, склонностей, целей, притязаний,
- г) социальной позиции и статуса в учебном коллективе.

Проблема учета индивидуально-психологических особенностей учащихся при обучении иностранному языку достаточно глубоко разрабатывается в настоящее время (Н. В. Витт [29], М. К. Кабардов [80], М. Г. Каспарова [86, 87] и др.). Однако, на основе центрального положения теории учебной деятельности, согласно которому индивидуально-психологические особенности учащихся должны быть не только учтены, но и сами формироваться в процессе обучения, недостаточно полно объединяются все вопросы организации личностно-деятельностного подхода.

Так, с этой позиции цель урока определяется не как введение, закрепление, тренировка учебного материала и контроль его усвоения (т. к. это задачи самого учителя). Она должна быть опре-

делена прежде всего как воспитательная, образовательная (например, «побуждать к осознанию собственного места в производительном труде... прививать уважение к науке...») и как практическая цель самого ученика (его ответы на вопросы «Чему я сегодня научился?», «Какими умениями овладел?» и т. д.).

Личностно-деятельностный подход предполагает также *равноправные отношения учителя и класса в учебном общении*, уважительное отношение к ученику как партнеру общения, который может быть хорошо осведомлен о содержании высказывания, но не знает средств и способов выражения мысли. Сама же мысль, предмет речевой деятельности, может быть по глубине, по профессиональному знанию у учащихся старших классов не менее содержательной и интересной, чем у учителя, организующего иноязычное общение.

Личностно-деятельностный подход к обучению иностранному языку предполагает также, что *не только объект обучения — речевая деятельность, но и сама учебная деятельность учащихся должна управляться во всех своих звеньях* и компонентах психологического содержания, т. е. предмете, средствах, способах и продукте. Особое внимание при определении объекта обучения как речевой деятельности должно быть обращено на способы формирования и формулирования мысли.

Определение в контексте личностно-деятельностного подхода речевой деятельности в качестве основного объекта обучения предполагает, что все виды этой деятельности — слушание, чтение, письмо, говорение — формируются одновременно, взаимосвязанно. Психологически взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности на иностранном языке основывается на их общности как в предметном содержании, так и в структурной организации. Рассмотрим последовательно общность рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности, а затем то, что объединяет их между собой. (Р. П. Нема нова)

Анализу общности рецептивных видов речевой деятельности посвящено довольно много работ как в советской, так и в зарубежной психологии (Г. Г. Сабурова, В. И. Ильина, З. И. Клычникова, Е. И. Исенина, Т. Девайн, И. Миллер, У. Риверс, Д. Берн, Н. Пимслер, Л. Поустман, М. Розенцвейг и др.). Исследователи, изучающие чтение и слушание в сравнительном плане, подчеркивают общность характера приема и переработки информации, общность активного мыслительного процесса, опоры на прошлый опыт, зависимость эффективности протекания обоих процессов от точности определения цели деятельности, наличия критической и творческой интерпретации воспринимаемого материала и т. д. Однако определение того основного, что их объединяет, если они рассматриваются как виды речевой деятельности, остается незаконченным.

В приводимом ниже анализе будем основываться на том, что в качестве основных общих психологических характеристик рецептивных видов речевой деятельности выступают ее структурная организация, предметное содержание, речевые механизмы. С точки зрения структурной организации этих видов речевой деятельности общность их структуры выявляется уже при анализе *первого, мотивационно-побудительного уровня*. Как уже отмечалось, в качестве общего энергетического побудителя для слушания и чтения выступает познавательная потребность. Она находит себя в предмете этой деятельности — мысли. Это, в свою очередь, означает, что текстовый материал для рецепции должен быть информативным, интересным, соответствующим интеллектуальным возможностям, возрасту, социальной ориентации учащихся и т. д., т. е. быть предметом, удовлетворяющим познавательную потребность. Важно при этом отметить, что возникающая на этой основе учебная мотивация, в частности потребность общения (потребность прочитать текст, прослушать сообщение), может быть как естественной (интерес к содержанию, возможность убедиться в своих успехах и т. д.), так и искусственно создаваемой различными заданиями. В этом случае учителем определяется, *что, когда, с какой целью и как* слушать или читать ученику. Так, например, учитель произвольно формирует установки на ознакомительное, просмотровое, поисковое или изучающее чтение (С. К. Фоломкина), которые действуют на читающего различно, создавая различное побуждение к действию. При этом важно подчеркнуть, что слушание, так же как и чтение, может осуществляться с разной целью. Так, слушание может преследовать цель получить самое общее представление о содержании иноязычного текста. В то же время целью учебного слушания может быть полное и точное понимание обучаемым всей содержащейся в тексте информации. Реализация этой цели, естественно, предполагает знание учащимся всех языковых явлений, встречающихся в тексте. Наконец, слушающий может поставить перед собой цель только найти в воспринимаемом на слух тексте ответ на какой-либо вопрос, отыскать в сообщении необходимую ему информацию и т. д. Другими словами, мотивационная и целевая характеристика слушания и чтения одна и та же.

Второй уровень этих видов речевой деятельности — ориентировочно-исследовательский (аналитико-синтетический) — в слушании и чтении представлен полно и развернуто. Этот уровень, в свою очередь, предполагает как бы несколько этапов аналитико-синтетической обработки слушающим (читающим) поступающего на слух (в процессе слушания) или воспринимаемого зрительно (в процессе чтения) речевого сообщения.

В предложенной нами схеме смыслового восприятия речевого сообщения таких этапов пять:

- 1) смысловое прогнозирование;

- 2) вербальное сличение;
- 3) установление смысловых связей между словами, синтагмами и другими более крупными смысловыми звеньями;
- 4) смыслоформулирование;
- 5) принятие смыслового решения.

На первом этапе актуализируются семантические поля, соотносимые с общим смыслом выдвигаемых человеком гипотез. Важно подчеркнуть, что этот этап аналогичен в чтении и слушании. Основной смысл этого этапа — выдвижение смысловых и вербальных гипотез, предвосхищающих сам акт восприятия текста. При этом обработка слушающим или читающим поступающей информации имеет общие и отличительные черты. Так, в обеих модальностях реципиент подтверждает или отклоняет выдвинутую смысловую и вербальную гипотезу и принимает решение. Если получаемый результат соответствует выдвинутой гипотезе, то происходит прием следующей информации. Если нет, то имеет место «рассогласование». При слушании это практически ведет к полной потере возможности воспринимать поступающее в этот момент сообщение. Слушающий в таком случае должен остановить говорящего, иначе акт коммуникации не произойдет. При чтении реципиент в случае «рассогласования» может вернуться взглядом назад по тексту. Здесь очевидны причины многих затруднений, возникающих при слушании иноязычного текста.

Второй этап ориентировочно-исследовательского (аналитико-синтетического) уровня рецепции, присутствующий в обоих видах речевой деятельности, при всей общности имеет и разные психологические характеристики. Это в значительной мере обуславливает и специфику формируемых умений в этих видах речевой деятельности. Так, в слушании на этапе вербального сличения происходит опознавание звуковых образов, поэтому для слушающего очень важны умения обнаружения, идентификации и опознавания различных акустических признаков, таких, как паузы, ударения, интонации, риторические вопросы, повторы, синонимические выражения и др.; дифференциация омофонов, осуществление эквивалентных замен и т. д. В чтении же на этапе вербального сличения происходит опознавание графических образов. Поэтому для читающего очень важно значение опознавательных и различительных графических признаков (знаки препинания, шрифт, грамматические формы, средства синтаксической и логической связи и др.), умение дифференцировать орфографические формы и т. д. Однако основное действие — сопоставление поступающего сигнала с хранящимся в памяти эталоном — одно и то же. Основное на этом этапе — членение речевого потока на синтагмы и извлечение смысла из слушаемого или читаемого. Особое значение при этом имеет предварительное расчленение речевого потока самим говорящим (пишущим), которое в устной речи реализуется

ритмическим членением и интонацией, а в письменной дается графически.

Третий этап этого уровня рецепции состоит в установлении смысловых связей, начинающегося одновременно с актуализацией вербальных средств. Характер установления смысловых связей зависит от смыслового содержания текста сообщения, его композиционно-смысловой структуры и других объективных факторов. Он зависит также от уровня сформированности понятийного, категориального аппарата реципиента, его субъективного опыта, индивидуальных особенностей и уровня владения языком.

Четвертый этап — смыслоформулирование — заключается в обобщении всей проделанной перцептивно-мыслительной работы, в уяснении смысла сообщения для реципиента и его переводе на внутренний код. Затем следует этап принятия смыслового решения. Этот этап является переходом к исполнительному уровню, так как на нем осуществляется преобразование смыслового звена всего процесса обработки поступившей информации в поступочное звено (в терминах В. А. Артемова).

Рассмотрение ориентировочно-исследовательского (аналитико-синтетического) уровня слушания и чтения показывает, что одной из основных общих для этих видов речевой деятельности особенностей является единство перцептивного и смыслового звеньев этого процесса. Это положение, как известно, часто подчеркивается в исследованиях в области сравнительной психологии чтения и слушания (Г. Г. Сабурова, В. И. Ильина, З. И. Клычникова). При этом к перцептивному звену относится все, что связано с восприятием звуковой или графической формы слова. Центральное место в восприятии слова занимает его узнавание, представляющее собой сложный процесс, включающий идентификацию, сличение слухового и зрительного образа с имеющимся в памяти эталоном. Узнавание слова, в свою очередь, включает следующие компоненты:

- 1) нахождение границ слова в звуковом потоке внутри синтагмы (синтагмы выделены интонационно), при чтении — границ синтагм (слова выделены графически);

- 2) идентификацию услышанного или увиденного слова с ранее встречавшимися и хранящимися в памяти.

Узнавание (понимание) слова в обеих модальностях проходит две ступени: первичное прогнозирующее (или доконтекстное) узнавание значения слова, опирающееся на прошлый языковой опыт и обеспечиваемое в основном работой долговременной памяти, и вторичное (контекстное) понимание, осуществляемое в условиях сиюминутной речевой ситуации и обеспечиваемое в основном работой оперативной памяти. Понимание как компонент смыслового звена направлено на раскрытие связей и отношений предметов реального мира, связей, которые зафиксиро-

рованы в тексте в словосочетаниях, фразах, сверхфразовых единствах, в сообщении в целом. Таким образом, для чтения и слушания сходной является принципиальная схема извлечения информации из написанного или произнесенного высказывания: мысль читающего или слушающего идет «от слов к мысли», к общему смыслу, что было отмечено еще В. Гумбольдтом, Л. С. Выготским и др.

Исполнительный уровень слушания и чтения представляет собой преобразование смыслового звена в поступочное. Именно ответное речевое действие, осуществление «речевого поступка» (в концепции В. А. Артемова) является функцией исполнительного уровня. Этим звеном завершается акт коммуникации. Выявленность поступочного звена определяется тем, насколько успешно протекала внутренняя перцептивно-мыслительная деятельность у реципиента на аналитико-синтетическом уровне. Важно отметить, что зрелое слушание и чтение характеризуются отвечающим цели этих процессов (и ее реализации) приемом поступающего речевого сообщения, последовательным преобразованием смыслового звена в поступочное и адекватным замыслу воспринимаемого текста результатом его осмысления, т. е. правильным пониманием.

Проведенный сопоставительный анализ процесса смыслового восприятия, являющегося как бы внутренней стороной чтения и слушания, убедительно показывает одинаковый характер перцептивно-смысловой обработки поступающей на слуховой и зрительный анализаторы информации.

Рассмотрение предметного содержания слушания и чтения (их предмета, продукта и т. д.) позволяет сделать вывод, что в качестве основной общей черты рецептивных видов речевой деятельности выступает одинаковость предметного содержания деятельности при чтении и слушании. Напомним, что в обоих видах рецепции в качестве предмета выступает заданная, «чужая» мысль, в качестве продукта — смысловое решение.

Общность рецептивных видов речевой деятельности выявляется и при анализе их механизмов. Отметим еще раз, что в качестве основных механизмов речи, по Н. И. Жинкину, выступают механизмы приема и выдачи речевого содержания, которые, в свою очередь, двухзвенны (двусторонни) и комплементарны (взаимодополняемы). Внутри каждого из этих звеньев речевого общения действует несколько других механизмов.

Во-первых, это механизм осмысления в единстве двух комплементарных звеньев — анализа и синтеза, который проявляется по-разному на разных уровнях смысловой обработки языкового материала.

Во-вторых, это механизмы памяти, которые проявляются также в единстве двух звеньев — долговременной (постоянной) и «короткой», кратковременной (оперативной) памяти.

В-третьих, важную роль в этих процессах играет механизм опережающего отражения. Он также двуплановый, но разный по отношению к рецепции и продукции. В рецепции опережающее отражение проявляется в процессе вероятностного прогнозирования, в продукции — упреждающего синтеза. Эти общефункциональные механизмы являются основными, общими для всех видов речевой деятельности.

Для организации взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности на иностранном языке существенно подчеркнуть, что все эти механизмы неразрывно связаны. Так, совершенно очевидна связь механизма осмысления, вероятностного прогнозирования и механизма долговременной и оперативной памяти. Очевидно, что то, что хорошо усвоено, что вошло в речевой опыт и системно находится в долговременной памяти учащегося, легко осмысливается и прогнозируется им в новых ситуациях. Связь оперативной памяти с вероятностным прогнозированием особенно ярко проявляется в слушании. Прогнозирование в процессе слушания на основе работы оперативной памяти как бы сближает во времени элементы разновременно поданного ряда сигналов.

Этим, как отмечает Н. И. Жинкин, обеспечивается синтез в одновременности, что является необходимым условием понимания смыслового содержания сообщения. Однако слушание и чтение нельзя свести только к простому узнаванию, прогнозированию поступающих речевых сигналов. Эти виды речевой деятельности требуют сложнейшей смысловой переработки человеком воспринимаемых высказываний. Именно поэтому мыслительной обработке материала, и точнее, механизму осмысления отводится основная роль.

Приведенная характеристика работы речевых механизмов в то же время показывает, *во-первых*, что и слушание, и чтение представляют собой активный процесс, требующий интенсивной мнемически-мыслительной деятельности человека; *во-вторых*, что механизмы памяти, вероятностного прогнозирования и осмысления функционируют одинаково в обоих видах рецепции, но более напряженно в слушании. В связи с этим можно считать, что уровень сформированности этих механизмов является одним из условий, обеспечивающих успешное функционирование слушания и чтения, и отметить необходимость более целенаправленной работы над этими механизмами в процессе обучения слушанию в преподавании иностранного языка.

Рассмотрение основных характеристик рецептивных видов речевой деятельности позволяет сделать вывод, что общие для них черты, сближающие слушание и чтение, обеспечивают возможность их взаимосвязанного развития, возможность осуществлять перенос умений с одного вида речевой деятельности на другой в процессе обучения иностранному языку. Эта общность определяется:

1) общей схемой смыслового восприятия, являющегося внутренней стороной рецепции;

2) аналогичным характером предмета, продукта и результата деятельности при чтении и слушании;

3) общностью функционирования механизмов, в качестве которых выступают память, вероятностное прогнозирование и осмысление.

Проблема взаимодействия продуктивных видов речевой деятельности менее изучена в психологии, чем взаимодействие рецептивных видов. В методической литературе сопоставительный анализ проводится преимущественно в плане определения того, что чему должно предшествовать в обучении — говорение письму или письмо говорению, и лишь незначительное число исследований посвящено выявлению внутренних психологических механизмов взаимодействия двух продуктивных видов речевой деятельности (Т. Б. Одинцова, Р. П. Неманова).

Анализ структурной организации говорения и письма, проводимый далее по предложенной схеме речепроизводства [70], показывает, что сходство между ними обнаруживается уже на *первом — мотивационно-побудительном уровне*. И говорение, и письмо как виды речевой деятельности обуславливаются коммуникативной потребностью, которая находит свою определенность в предмете деятельности — мысли и становится внутренним мотивом, т. е. тем, что конкретно побуждает деятельность говорения или письма. Этот уровень в продуктивных видах речевой деятельности представляет собой сплав мотива и коммуникативного намерения. При этом мотив объясняет характер данного речевого действия, а коммуникативное намерение отражает коммуникативную цель, которую преследует говорящий или пишущий, планируя ту или иную форму воздействия на слушающего или читающего (т. е. спрашивает ли он, утверждает, призывает, одобряет, осуждает и т. д.). На этом уровне смысловыражения говорящий или пишущий знает только общий предмет или тему своего высказывания, т. е. то, о чем он будет говорить или писать, и форму взаимодействия со слушателем или читателем, т. е. нужно ли ему получить, запросить информацию или выдать ее.

Второй уровень речеобразования — это уровень смыслообразования и формулирования, собственно формирования мысли посредством языка. В контексте рассматриваемой схемы этот уровень неоднороден и может быть представлен двумя взаимосвязанными фазами — смыслообразующей и формулирующей. Смыслообразующая фаза речепроизводства образует и развертывает общий замысел говорящего или пишущего, формируя смысловую и логическую канву высказывания. Этот процесс идентичен для обоих видов продукции, но в письме он реализуется полнее. На смыслообразующей фазе формирующего уровня проявляются весь лингвистический опыт говорящего или пишущего,

чувство языка и знание условий и правил употребления его единиц. Важно отметить, что весь формирующий процесс и особенно фаза смыслообразования могут быть соотнесены с процессом программирования речевого высказывания, начальным моментом которого является замысел. Программа рассматривается как динамическое образование, создающееся в процессе развертывания замысла в пространственно-временной схеме. Она объединяет в себе ответ на вопрос, *что сказать, в какой последовательности и как сказать*.

Формирующая фаза представляет собой собственно грамматическое, синтаксическое оформление высказывания, в котором, по словам Л. С. Выготского, реализуются «словесный синтаксис и грамматика слов». На этой фазе одинаково важное значение для говорения и письма имеют две речевые операции: операция выбора (отбора) слов и операция размещения слов, которые, по Н. И. Жинкину, составляют общий механизм речи.

Третий — реализующий уровень речеобразования в анализируемой схеме, будучи внешне выраженным в обоих видах речевой деятельности, имеет, однако, разные характеристики для говорения и письма. Если в говорении реализующий (исполнительный) уровень связан с артикуляцией и интонированием и для него важно прежде всего развитие произносительных навыков, то в письме (предполагающем в то же время сформированность произносительных навыков) он выражается в графической записи высказывания. Возможность письма обусловлена знаниями и навыками орфографического и синтаксического порядка, т. е. сформированностью у индивида системы звукобуквенных связей и моторных навыков буквописания. На развитие этих навыков (произносительных и интонирования в говорении, орфографических и синтаксических в письме) и должны быть направлены упражнения, являющиеся специфическими для каждого из продуктивных видов иноязычной речевой деятельности.

Говоря о предметном (психологическом) содержании продуктивных видов речевой деятельности, необходимо ответить, что они имеют прежде всего один и тот же предмет, в качестве которого выступает мысль, т. е. смысловое содержание собственного высказывания, выражаемого в устной или письменной форме. В качестве продукта говорения и письма рассматривается текст, в котором воплощаются, объективируются психологическое содержание деятельности, условия протекания и индивидуально-психологические особенности личности говорящего или пишущего. Результатом этих видов речевой деятельности является ответное действие участника речевого общения (вне зависимости от того, имеет ли это действие внешнее выражение или нет, осуществляется ли оно сразу или через некоторое время).

Говорение и письмо характеризуются также общностью психологических механизмов. Как было уже сказано выше, в ка-

честве таковых выступают механизмы осмысления, опережающего отражения (упреждающего синтеза) и памяти. Рассмотрение психологических характеристик продуктивных видов речевой деятельности позволяет сделать вывод, что общие черты говорения и письма, обеспечивающие возможности их взаимосвязанного развития, определяются:

- 1) идентичностью схем речепорождения;
- 2) аналогичным характером предмета, продукта и результата деятельности при говорении и письме;
- 3) общностью действия механизмов памяти, осмысления и упреждающего синтеза.

Проанализированные выше характеристики слушания, чтения, говорения и письма и намеченная для рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности общность их структурной организации, предметного содержания и механизмов позволяют теоретически более полно обосновать возможность и целесообразность взаимосвязанного обучения видам иноязычной речевой деятельности как целого на основе общности взаимодействующих его частей.

Здесь важно подчеркнуть, что во всей общности черт особенно велика роль **общности действия механизма осмысления**. Это позволяет выделить в качестве основы взаимосвязанного обучения первостепенность развития умений, основанных именно на развитии этого механизма (Л. И. Апатова, Э. Г. Волчков, Р. П. Неманова). При этом очевидно, что развитие общих для рецепции и продукции умений, связанных с формированием механизма осмысления, представляет достаточно трудную задачу.

Перечислим сначала умения, связанные с формированием механизма осмысления и относимые всеми исследователями к основным умениям в рецептивных видах иноязычной речевой деятельности. Это умения:

- 1) определять тему речевого сообщения;
- 2) членить речевое сообщение на смысловые части;
- 3) определять главную мысль смысловой части и мысли, детализирующие главную;
- 4) устанавливать логику смыслового сообщения;
- 5) определять общее содержание смыслового сообщения.

Отметим, что эти умения, не контролируемые сознанием в процессе симультанного восприятия иноязычного текста, могут четко осознаваться и вербализоваться учеником в процессе общения в учебной деятельности, когда перед ним поставлены соответствующие этим умениям учебные задачи, например, ответить на вопрос, о чем текст, расчленить его на смысловые части и т. д. Эти умения, как и всякие другие сложные действия, базируются на целом комплексе простых действий и операций. В то же время эти умения направлены на осознание предмета речевой деятельности — смыслового содержания.

Определение умений, основанных на осмыслении в продуктивных видах речевой деятельности и соответственно направленных на формирование этого механизма в иноязычной речевой деятельности, представляет не только практическую, но и самостоятельную теоретическую трудность. Это объясняется, *во-первых*, тем, что эти умения, трудно расчленимые и сознаваемые говорящим (или пишущим) в процессе речепорождения, до сих пор не являлись предметом специального изучения в учебной деятельности. *Во-вторых*, разграничение этих умений достаточно условно, так как процесс речепорождения представлен в единстве всех реализующих его умений. Р. П. Немановой (1981) были вычленены следующие умения, связанные с функционированием механизма осмысления в продуктивных видах речевой деятельности,— умение:

- 1) осознавать, определять исходный замысел высказывания;
- 2) объединять сверхфразовые смысловые части в целое речевое сообщение (определять структурно-смысловое единство речевого сообщения);
- 3) удерживать в памяти и упреждать основную мысль каждой смысловой части и определять структурно-смысловое единство целого текста;
- 4) устанавливать логику развертывания сообщения;
- 5) планировать и вербализовать предикативную структуру изложения (текста).

Очевидно, что перечисленные умения при разном их наименовании в рецепции и продукции имеют в основе общее смысловое действие, направленное на осмысление (осознание, объективацию) предмета говорения или письма.

Выявление общих для рецепции и продукции умений дает возможность определить серию упражнений, направленных на формирование этих умений, и поставить вопрос об управлении процессом осмысления посредством организации самого предметного плана речевой деятельности.

Отметим сразу же, что понятие предметности в науке не ново, оно берет начало от номинативной функции языка, выражаясь в понятии денотата

Принцип предметного анализа текста и его денотатного представления был сформулирован в 1956 году Н. И. Жинкиным и получил дальнейшее развитие и экспериментальное подтверждение в работах А. И. Новикова, Г. Д. Чистяковой, Т. С. Серовой и др. Само понятие денотата трактуется неоднозначно,— это может быть объект, явление, действительность и (или) образ индивидуального сознания.

Г. В. Колшанским в работе «Соотношение субъективных и объективных факторов» зафиксирован преимущественно объективный аспект денотата как явления, объекта реальной действительности, где справедливо подчеркивается необходимость расширения не содержания, а объема этого понятия «Для лингвистики нет причин ограничивать признаки денотата только конкретным предметом ... и особенно важно обратить внимание на всесторонний анализ содер-

жения высказывания во всех его аспектах — факт, событие, ситуация и т. д.». При этом автором подчеркивается, что ... «любое событие как объект номинации, как ее прямой денотат, безусловно, расчленено на предмет и отношение, так как отсутствие одного из этих составляющих исключает возможность именования события в предикативной форме».

Развивая основное положение теории текста Н. И. Жинкина, исследователи отмечают, что «денотат выступает как свернутое и обобщенное представление о содержании подтемы, замещающее его в мышлении. Денотат подтемы имплицитно содержит в себе и все другие денотаты, поскольку они объединены определенными предметными отношениями, сформированными в интеллекте человека в его прошлом опыте. При необходимости подтема всегда может быть развернута на содержательном уровне путем введения входящих в него денотатов, каждый из которых будет являться субподтемой данной подтемы и тем самым задавать ей иерархическую структуру» [145, с. 58].

На материале анализа двух предложений текста: «Сегодня даже неспециалисты не сомневаются, что в скором будущем ближний космос станет своего рода строительной площадкой. Но первыми крупными объектами на земной орбите станут не перерабатывающие заводы, а солнечные электростанции, передающие энергию на Землю, например в виде радиоволн определенного диапазона», — Г. Чистякова и А. Новиков [145] выделяют следующие денотаты — «ближний космос», «земная орбита», «Земля», «своего рода строительные площадки», «объекты строительства», «солнечные электростанции», «перерабатывающие заводы», «электрическая энергия», «радиоволны определенного диапазона». Определив связывающие эти денотаты отношения, авторы строят денотатный граф, где в вершинах — имена, а в линиях соединения — отношения этих имен, выражение состояния, действия.

Наше рассмотрение текста как продукта речевой деятельности также основывается на трактовке денотатов как объектов предметной действительности, реально существующих вне индивидуального сознания и представленных в то же время в нем в виде понятий, категорий, концептов.

Исходя из того, что окружающая нас непосредственная действительность может быть условно расчленена на определенные ситуации общения, зафиксированные в картах потенциальных актов коммуникаций (П. Б. Гурвич), или на иерархически организованные системы самих отражаемых предметов и явлений в определенных областях знаний, предметный план предстоящей, например, говорящему, речевой деятельности может быть представлен в виде потенциальных, обобщенных денотатных карт, денотатных графов, которые выполняют роль предмета ориентировки. Сама «система денотатов формируется по иерархическому принципу, в результате чего одни из ее элементов на-

ходятся на более высоких уровнях иерархии, являясь более общими по отношению к другим, им подчиненным денотатам» [145, с. 60]. Предметный план высказывания текста характеризуется полнотой, правильностью и точностью отражения действительности. Так, например, при воспроизведении текста или рассказа по картинке человек может отразить все предметы, явления во всех связях и отношениях, которые заданы денотатной картой текста или картинки, а может ограничиться наименованием только некоторых из них, причем не самых главных. Обычно говорящим указываются далеко не все объективно существующие связи и отношения этих объектов.

Как отмечают составители денотатных карт, с точки зрения предметного содержания при обработке информации особенно важным следует считать такие отношения, как вид — род, часть — целое, элемент — система, отдельное — класс (Т. С. Серова).

Рассмотрение предметного плана текста позволяет говорить о том, что его предметная или денотатная характеристика выражается в полноте и правильности (точности) отражения предметов, явлений действительности и их связей по параметрам:

- 1) количества предметных и других субстанциальных номинаций и

- 2) количества ошибочных номинаций к общему количеству последних (в %).

Обобщенные показатели параметра полноты для родного (русского) языка (без специального обучения полному «вычерпыванию информации») — около 20%. Конкретный показатель правильности (точности) — через параметр ошибочности — достаточно высок, приближаясь на родном языке испытуемых к 85—90%. Однако около 10—15% ошибочных наименований места, характера действия, связи и отношений объекта, их признаков и т. д. все-таки допускаются (условия одноминутного описания картинки) испытуемыми. При этом важно обратить внимание на то, что конкретное исследование выявления предметного плана в тексте как продукте говорения школьников показывает, что даже при учебно-коммуникативной задаче — описать картинку, — задаче, направленной на максимальное вычерпывание информации из объекта, — учащиеся в среднем передают только около 10% связей, представленных на денотатной карте [163].

Существующие у говорящего пробелы в денотатной схеме могут выразиться в бессодержательности, беспредметности высказывания. Существенно отметить, что, говоря на иностранном языке и не испытывая коммуникативной потребности, человек может не актуализировать даже имеющуюся в его опыте денотатную схему, ограничиваясь только процессом иноязычного оформления бессодержательной мысли. Денотатная карта

помогает говорящему следить за изложением собственной мысли и контролировать понимание заданной, «чужой» мысли.

Очевидно, что в процессе обучения иноязычному говорению, особенно на начальном этапе, предметное содержание высказывания необходимо задавать извне в виде определенного плана, перечня моментов, пунктов высказывания, логических схем. Важно также предварительно удостовериться, что говорящий располагает достаточно полной денотатной схемой, обеспечивающей предметную содержательность высказывания.

На основе широкой ориентировочной функции организации предметного плана можно наметить и другие конкретные учебные функции денотатных карт и основные направления их создания в контексте организации предметного плана речевой деятельности при обучении ей на иностранном языке.

Первая функция, намеченная Г. Д. Чистяковой и развитая В. И. Ермолович, Т. С. Путиловской, это функция контроля понимания аудио- и видеотекстов, текстов описания картинки. Эта функция реализуется наложением двух денотатных графов — исходного воспринимаемого текста и текста воспроизведения; чем больше совпадение этих графов, тем полнее и точнее понимание.

Вторая функция — обеспечение, организация и управление содержанием продуктивных видов речевой деятельности. Эта функция реализуется составлением потенциально возможных исходных графов и прогнозированием требуемых языковых средств и способов формирования и формулирования мысли на изучаемом иностранном языке. Направление, логика высказывания задается ученику «движением» по графу.

Третья функция денотатных карт — самоконтроль ученика в процессе продукции и рецепции изложенного текста. Самоконтроль может реализоваться в процессе работы ученика как над самостоятельным составлением денотатной карты, так и сопоставлением правильности ее «вычерпывания» в ходе порождения иноязычного высказывания с исходной картой.

Необходимо отметить, что составление денотатных карт дисциплинирует, организует языковое мышление, определяет логичность и связность высказывания, обеспечивает самоконтроль за полнотой и точностью понимания, другими словами, формирует основу саморегуляции речевого поведения учащихся.

Намеченные выше психологические резервы, естественно, направлены в целом на повышение успешности обучения. В чем же она проявляется? В рассматриваемой нами области человеческой деятельности *успешность научения определяется*, во-первых, *прогрессивными (количественными и качественными) изменениями в характере владения* речевой деятельностью на иностранном языке за определенный фиксируемый отрезок времени (неделю, месяц, четверть, полугодие и т. д.). Эти изменения проявляются

месяц, четверть, полугодие и т. д.). Эти изменения проявляются прежде всего в скорости накопления языковых средств выражения мысли, т. е. в расширении словаря и правил его речевой реализации.

Во-вторых, она выражается *в непроизвольности и неосознаваемости подведения нового, незнакомого ранее языкового явления под уже известные языковые правила*. Например, если ученик, знающий правило чтения сочетания «night» в английском языке, встречает в тексте незнакомое слово «bright» и правильно, не задумываясь, читает его, то это свидетельствует о процессе генерализации, т. е. распространении известного правила на данную конкретную реализацию.

В-третьих, прогрессивные изменения выражаются в *легкости и непроизвольности комбинаторных вариантов выражения мысли* и свободе интерпретации воспринимаемого речевого сообщения, задаваемого в разных условиях общения. Четвертым показателем такого прогресса является *улучшение качественной и временной характеристик всех видов речевой деятельности*: говорения, слушания, чтения и письма. Это улучшение в процессе говорения проявляется в степени автоматизации производительных навыков, в скорости выполнения операций, в скорости речевой реакции (время латентного периода), в языковой правильности, точности и вариативности способов выражения мысли. В таком виде речевой деятельности, как слушание, прогрессивные изменения проявляются в увеличении объема и сложности воспринимаемого на слух речевого сообщения, в увеличении скорости его предъявления, помехоустойчивости. В чтении они проявляются в улучшении техники чтения и увеличении глубины понимания смысловых отношений, выраженных в речевом сообщении, в гибкости чтения [194]. В письме эти изменения проявляются в автоматизации орфографических навыков, полноте и правильности языкового оформления мысли, в отработанности внешнего письменного способа ее формирования и формулирования. Успешность овладения речевой деятельностью на иностранном языке, таким образом, представляет собой сложное многостороннее явление, обуславливаемое целым рядом факторов, среди которых одно из центральных мест занимают психологические особенности учителя, самого ученика, характер их сотрудничества, общения, общая включенность обучаемых в учебный процесс.

Круг рассматриваемых психологических резервов, конечно, может быть расширен, но важен сам факт — их надо действительно искать, чтобы выполнить те задачи, которые поставлены условиями коренной перестройки общеобразовательной и профессиональной школы в нашей стране, концепцией общего среднего образования ВНИИК-88, общими целями повышения общеобразовательного и культурного уровня общества.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Рассмотренные в книге проблемы психологического обоснования повышения эффективности обучения иностранному языку в школе фокусировались нами в точке необходимости коренного изменения основного подхода к этому процессу. Это изменение, с одной стороны, отражает происходящие в мировой образовательной практике перемены, выявляющиеся в таких тенденциях, как интегративность, проектность, гуманизация образования, реализуемых на основе всепроникающей компьютеризации обучения. С другой стороны, они могут определяться как теоретическая основа поиска новых форм, содержания и условий обучения иностранному языку в школе.

Общее содержание предлагаемой читателю книги, базирующееся на личностно-деятельностном подходе, направлено на утверждение нескольких основных для современной психологии обучения положений. Первое заключается в том, что любые конкретные практические цели обучения иностранному языку в целом и каждого отдельно взятого урока в частности *подчиняются* центральной задаче общего образования — задаче формирования, развития, воспитания учащегося как социально-активной, нравственно чистой, убежденной, умеющей самостоятельно ставить учебные цели и добиваться их решения личности, которая умеет эффективно сотрудничать и общаться с другими людьми. Соответственно, одна из основных педагогических задач при обучении иностранному языку в школе заключается в том, чтобы целенаправленно ориентировать весь этот процесс на *личностное развитие* школьника посредством данного учебного предмета.

Второе положение соотносится с рассмотрением педагогического процесса как сложного, многопланового явления, в котором всегда *активно взаимодействуют, сотрудничают* два субъекта. Главный с точки зрения целей обучения субъект этого взаимодействия — школьник, или точнее школьники, учебная группа, класс как совокупный, коллективный субъект. Он выступает в качестве активного субъекта учебной деятельности, учебного сотрудничества и педагогического общения. Другим субъектом взаимодействия является учитель. Он — инициальная, програм-

мирующая, направляющая педагогическое общение сторона. Существенно подчеркнуть, что в зависимости от объективности, коммуникативности, профессиональной подготовленности, речевой культуры, педагогического такта учителя, школьник реализует свои учебные задачи, вступает в учебное сотрудничество и педагогическое общение. Общая схема такого взаимодействия — равнопартнерское, обоюдно заинтересованное в решении учебных задач сотрудничество двух субъектов, каждый из которых выполняет свою роль в этом процессе, общий практический результат которого — освоение обобщенных способов учебного действия ученика.

Третье положение утверждает, что весь учебный процесс должен рассматриваться как процесс *организации учителем учебной деятельности учащихся и управления этой деятельностью* в каждой конкретной учебно-педагогической ситуации. Сама учебно-педагогическая ситуация при этом рассматривается как единица учебного процесса по критериям реализуемых в ней а) конвенциональных (принятых, социально установленных) и межличностных отношений, б) характеру обработки учащимся учебного материала (прием, упрочивание в памяти, использование в ситуациях общения), в) позитивных личностных новообразований (мотивационных, эмоционально-оценочных, интеллектуальных и т. д.), формируемых у школьника в этом процессе. Учебно-педагогическая ситуация более эффективна, когда содержащаяся в ней проблемность преодолевается учащимися в учебном предметном (не межличностном) конфликтном сотрудничестве.

Четвертое положение развиваемого в данной книге личностно-деятельностного подхода к обучению иностранному языку в школе раскрывает сущность *речевой деятельности* как объекта обучения. Ответим в этой связи на вопрос, что нового дает такой подход к определению объекта обучения. Во-первых, в этом случае рассматривается не глобальная, не однородная речевая деятельность (языковые явления) говорящего коллектива в целом, а речевая деятельность индивида, школьника, субъекта деятельности, конкретной личности. Во-вторых, речь и язык рассматриваются при таком подходе в качестве входящих в саму структуру и содержание речевой деятельности индивида средств и способов формирования и формулирования мысли, являющейся предметом этой деятельности. В-третьих, речь и язык (соответственно, способ и средства формирования и формулирования мысли) рассматриваются в качестве феноменологически самостоятельных, хотя и тесно взаимосвязанных «инструментов» речевой деятельности, при помощи и посредством которых она осуществляется. В-четвертых, речь как способ формирования и формулирования своей собственной мысли (в процессе говорения, письма) и чужой, заданной в тексте мысли (в процессе слушания, чтения), «включается» во все виды речевой деятельности индивида, и соответственно, она должна выступать в качестве специального объекта

обучения. Другими словами, в процессе преподавания иностранных языков языковые средства (лексические, фонетические, грамматические) и способы формирования и формулирования мысли наряду с оперативной стороной самой речевой деятельности выступают в качестве самостоятельных, специально отработываемых объектов обучения. В общем можно сказать, что в таком случае мы обучаем ученика не какой-либо расплывчато неоднородной речевой деятельности, языковому явлению, а *формируем его собственную речевую деятельность* на иностранном языке. Это требует от него овладения средствами, способами реализации каждого из ее видов в совокупности речевых действий, а также ее общими и частными речевыми механизмами. При таком обучении учителем не может не учитываться потребность и предмет речевой деятельности учащегося.

Все рассмотренное выше позволяет поставить вопрос о том, какими принципами (основными постулатами) может реализоваться личностно-деятельностный подход в обучении, обеспечивающий его практический предметный результат (знания, умения, навыки) и развивающий эффект. При этом отметим, что практически каждое из названных ниже положений, выступающих в качестве принципов (постулатов), достаточно хорошо известно и отдельно взятое используется учителями, организаторами обучения в преподавании иностранного языка. Но все дело в том, что преобразование любой системы и образовательной в том числе может быть успешным, только если все называемые принципы реализуются вместе как целостная система. Рассмотрим всю эту совокупность, характеризующих эффективность обучения принципов, группируя их по основаниям:

субъект учебной деятельности — ученик;

субъект преподавательской деятельности — учитель;

организация форм и содержания обучения.

Здесь еще раз подчеркнем, что по отношению ко всей организации учебной деятельности учеников должен быть прежде всего реализован личностно-деятельностный подход, содержание которого было изложено выше.

По отношению к учащемуся как основному субъекту могут быть сформулированы следующие принципы — *познавательная и коммуникативная активность, внутренняя мотивированность обучения, личностная значимость предмета речевой деятельности, комфортность обучения, самоконтролируемость процесса, отсутствие чувства непреодолимости трудности овладения иностранным языком*. Другими словами, для учащегося процесс обучения должен быть *жизненно, лично целостнообразным*, т. е. *внутренне мотивированным*. Он должен побуждаться не только этическими (долженствование, обязанность, необходимость), а прежде всего коммуникативно-познавательными мотивами. Ход и успешность обучения должны быть самоконтролируемыми, доставлять удовлетворение. Предметное содержа-

ние обучения (тексты, проблемы, вопросы) должно быть реалистично, близко и понятно учащемуся. Оно должно быть личностно значимым для ученика как представителя данного конкретного возраста, пола, социальной группы.

По отношению к учителю могут быть сформулированы следующие принципы: *профессионально-предметное и личностное соответствие преподавательской деятельности, гуманистичность позиций, готовность к сотрудничеству, демократичность стиля общения*. Учитель иностранного языка должен испытывать коммуникативную потребность в общении с менее подготовленным во всех планах партнером-учеником и получать удовлетворение от результатов этого общения.

Само обучение как единство формы и содержания должно отвечать следующим принципам: *сознательность овладения — неконтролируемость сознанием владения языковыми средствами; цикличность; проблемность; целостность; вариативность; пропорциональность компонентов репродуктивности-продуктивности, распределенность концентрированных во времени упражнений*. Реализация этих положений в преподавании иностранного языка означает, что само обучение должно быть преимущественно проблемным, активно-игровым, в котором каждый ученик решает интересные, градуированные по трудности учебные коммуникативно-познавательные задачи.

Обучение должно быть цикличным по этапам обучения, например организовано в три этапа. Внутри каждого этапа занятия могут быть организованы как завершающиеся положительным подкреплением — эмоциональным переживанием успеха: циклы из шести-семи занятий. Обучение должно быть концентрированно распределенным во времени, оно должно занимать не менее 3 часов в неделю при обязательной домашней работе. Реализуемое учителем соотношение репродуктивной и продуктивной работы учащихся должно быть в пользу вариативного, стремящегося к равному. Упражнения должны быть распределены во времени так, чтобы они никогда не прекращались, концентрировались вначале. Освоение каждого нового элемента должно быть в контексте целого, т. е. каждое отдельное языковое явление должно осознаваться учеником как часть целого.

Названные принципы (положения) оптимизации преподавания иностранного языка, конечно, могут быть реализованы как целое в некоторой идеальной ситуации. Но задача определения такой эталонной ситуации представляется необходимой и значимой. При этом отметим, что, будучи направленным на личностное развитие учащихся, обучение иностранному языку ориентировано и на их вхождение в культуру другого народа, приобщение к нормам, традициям, реалиям, фиксированным в ней. С этой точки зрения обучение как кросскультурная коммуникация может быть соотнесено с другими более общими постулатами.

Закljučая обзор общего содержания изложенных в книге положений, еще раз подчеркну, что данная работа представляет собой анализ только некоторых, но основных, на мой взгляд, проблем, фокусируемых вокруг школьника как субъекта учебной деятельности в общем контексте концепции учебной деятельности Д. Б. Эльконина, на основе теории деятельности А. Н. Леонтьева. Общая схема рассмотрения психологических проблем обучения иностранному языку в школе, таким образом, с одной стороны, отражает наиболее продуктивные подходы и теории отечественной психологической науки, а с другой, строится на современных требованиях перестройки общего образования, нашедших самое полное отражение в концепции ВНИИК-88.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ленин В. И. Полн. собр. соч.— Т. 20.
2. Маркс К., Энгельс Ф. Соч.— 2 изд.— Т. 3.
3. Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности.— М.: Наука, 1973.
4. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности.— М.: Наука, 1980.
5. Айдарова Л. И. Маленькие школьники и родной язык.— М.: Знание, 1983.
6. Алхазисвили А. А. Психология обучения устной речи на иностранном языке.— Тбилиси: Мецниереба, 1974.
7. Алхазисвили А. А. Основы овладения устной иностранной речью.— М.: Просвещение, 1988.
8. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! — М.: Просвещение, 1983.
9. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания.— М.: Наука, 1977.
10. Анастаси А. Психологическое тестирование.— М.: Педагогика, 1982.— Кн. 1—2.
11. Андреева Г. М. Социальная психология.— М.: Изд-во МГУ, 1980.
12. Андриевская В. В. Возрастные особенности деятельности старшеклассников на уроках иностранного языка// Иностр. языки в школе.— 1987.— № 6.
13. Артемов В. А. Курс лекций по психологии.— Харьков: Изд-во Харьк. гос. ун-та, 1958.
14. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам.— М.: Просвещение, 1969.
15. Асеев В. Г. Проблема мотивации и личность: Сб. Теоретические проблемы в психологии личности.— М.: Наука, 1974.
16. Асмолов А. Г. Психология индивидуальности.— М.: Изд-во МГУ, 1986.
17. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам.— М.: Просвещение, 1965.
18. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения.— М.: Педагогика, 1979.— Т. 2.
19. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте.— М.: Просвещение, 1968.

20. *Божович Л. И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии.—1978.— № 4.
21. *Брунер Дж.* Онтогенез речевых актов. Психолингвистика/ Ред. сост. А. М. Шахнарович.— М.: Прогресс, 1984.
22. *Брунер Дж.* Психология познания.— М.: Прогресс, 1977.
23. *Брушлинский А. В.* Психология мышления и кибернетика.— М.: 1970.
24. *Валлон А.* Психическое развитие ребенка.— М.: Просвещение, 1967.
25. *Венгер Л. А., Мухина В. С.* Психология.— М.: Просвещение, 1988.
26. *Веденяпин Ю. А.* Измерение готовности абитуриентов к обучению в институтах иностранных языков как предпосылка индивидуализации учебного процесса: Автореф. канд. дис. пед. наук.— М.: 1976.
27. *Вербицкий А. А.* Игровые формы контекстного обучения.— М.: Знание, 1983.
28. *Витт Н. В., Каспарова М. Г.* К вопросу о качествах преподавателя иностранного языка: Сб. Иностр. языки в высшей школе.— 1974.— Вып. 9.
29. *Витт Н. В.* Психологические вопросы индивидуализации обучения иностранным языкам в средних специальных учебных заведениях.— М.: Высшая школа, 1975.
30. *Волчков Э. Г.* Особенности переноса при обучении невербальным и вербальным действиям: Автореф. канд. дис. психол. наук.— М.: 1979.
31. *Выготский Л. С.* / Предисл. к русскому переводу книги Э. Торндайка: Принципы обучения, основанные на психологии. Собр. соч. в 6-ти томах.— М.: Педагогика, 1982.— Т. 1.
32. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. Собр. соч. в 6-ти томах.— М.: Педагогика, 1982.— Т. 2.
33. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций. Собр. соч. в 6-ти томах.— М.: Педагогика, 1983.— Т. 3.
34. *Выготский Л. С.* Детская психология.— Ч. 2: Вопросы детской (возрастной) психологии. Собр. соч. в 6-ти томах.— М.: Педагогика, 1984.— Т. 4.
35. *Вятюннев М. Н.* Теория учебника русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1984.
36. *Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролюбов А. А., Фоломкина С. К., Шатилов С. Ф.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе.— М.: Высшая школа, 1982.
37. *Гоноболин Ф. Н.* Книга об учителе.— М.: Просвещение, 1965.
38. *Граник Г. Г., Бондаренко С. М.* Секреты пунктуации: Книга для учащихся.— М.: Просвещение, 1986.
39. *Готтсданлер Р.* Основы психологического эксперимента / Пер. с англ.— М.: Изд-во МГУ, 1982.
40. *Гумбольдт В.* Избранные труды по языкознанию.— М.: Прогресс, 1984.

41. Гумбольдт В. Язык и философия культуры.— М.: Прогресс, 1985.
42. Гурвич П. Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах/ Курс лекций.— Владимир: Изд-во Влад. гос. пед. ин-та им. П. И. Лебедева-Полянского, 1972.
43. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков.— Владимир: Изд-во Влад. гос. пед. ин-та им. П. И. Лебедева-Полянского, 1980.
44. Гурьева С. А. Психологический анализ логико-смысловой организации речевого высказывания: Автореф. канд. дис. психол. наук.— М.: 1984.
45. Давыдов В. В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте: В кн. Возрастная и педагогическая психология / Ред. А. В. Петровский.— М.: Просвещение, 1979.— Гл. IV.
46. Давыдов В. В., Маркова А. К. Концепция учебной деятельности школьника // Вопросы психологии.— 1981.— № 6.
47. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения.— М.: Педагогика, 1986.
48. Деметр К. Роль оценки учителя и самоконтроля школьников в формировании учебно-познавательных мотивов: Автореф. канд. дис. психол. наук.— М.: 1981.
49. Джидарьян И. А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности: Сб. Теоретические проблемы психологии личности. М., Наука, 1974.
50. Дистервег А. (Из кн. Руководство к образованию немецких учителей): В кн. Хрестоматия по истории педагогики.— Минск: Вышэйшая школа, 1971.
51. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения.— М.: Просвещение, 1987.
52. Добрынин Н. Ф. Психологический анализ урока/ Уч. зап. Моск. гос. пед. ин-та им. В. П. Потемкина.— 1952.— Т. 17.
53. Драгунова Т. В. Подросток.— М.: Знание, 1976.
54. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы.— Минск: Изд-во Белорусск. гос. ун-та им. В. И. Ленина, 1981.
55. Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся III—IV классов.— М.: Известия АПН РСФСР, 1956.— Вып. 78.
56. Жинкин Н. И. Механизм речи.— М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.
57. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации.— М.: Наука, 1982.
58. Жуйков С. Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку.— М.: Педагогика, 1979.
59. Занков Л. В. /Ред. Обучение и развитие: Экспериментально-психологические исследования.— М.: Педагогика, 1975.
60. Запорожец А. В. Психическое развитие ребенка /Избр. психол. тр.— М.: Педагогика, 1986.— Т. I.
61. Захарова А. В. Развитие контроля и оценки в процессе форми-

- рования учебной деятельности: Кн. Формирование учебной деятельности школьников. /Ред. В. В. Давыдов, И. Ломшер, А. К. Маркова.— М.: Педагогика, 1982.
62. *Захарова А. В.* Генезис самооценки: Автореф. докт. дис. психол. наук.— М.: 1989.
63. *Зимняя И. А.* Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке // Иностр. языки в школе.—1970.— № 1.
64. *Зимняя И. А.* Опережающее отражение в речевом поведении: Сб. Иностранные языки в высшей школе.—1974.— Вып. 8.
65. *Зимняя И. А., Иванова Н. И., Стрелкова Г. В.* Опыт поэlementно-пропедевтического обучения иностранному языку в интенсивном курсе: Сб. Методы интенсивного обучения иностранным языкам.— М.: Изд-во Моск. гос. пед. ин-та ин. яз. им. М. Тореца.—1977.— Вып. 3.
66. *Зимняя И. А., Малинина Ю. Ф., Толкачева С. Д.* К вопросу о психологических механизмах рецептивных видов речевой деятельности: Сб. Иностранные языки в высшей школе.— М.: Высшая школа, 1977.— Вып. 12.
67. *Зимняя И. А., Малахова В. А., Путиловская Т. С.* Педагогическое общение как решение коммуникативных задач: Сб. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся /Науч. тр. НИИ общей педагогики АПН СССР/ Ред. А. А. Бодалев, В. Я. Ляудис.— М.: Изд-во НИИ общей педагогики АПН СССР, 1980.
68. *Зимняя И. А., Ильинская Е. С.* Психологический анализ урока иностранного языка //Иностр. языки в школе.— 1984.— № 3.
69. *Зимняя И. А.* Личностно-деятельностный подход в обучении русскому как иностранному //Русский язык за рубежом.— 1985.— № 5.
70. *Зимняя И. А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке.— М.: Просвещение, 1985.—2^е изд.
71. *Зимняя И. А.* Психология обучения неродному языку.— М.: Русский язык, 1989.
72. *Иванов С. В.* Анализ урока.— Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 1975.
73. *Ильинская Е. С.* Об анализе учебного занятия по иностранному языку: Сб. Иностр. языки в высшей школе.— М.: 1977.— Вып. 12.
74. *Ильинская Е. С.* Психологические особенности личности учителя иностранного языка. Гл. II: Учеб. пособие: Психология на школьной практике.— М.: Изд-во Моск. гос. пед. ин-та ин. яз. им. М. Тореца, 1979.
75. *Ильинская Е. С.* Психологические особенности деятельности учителя иностранного языка Гл. IX. Учеб. пособие: Основы педагогической психологии.— М.: Изд-во Моск. гос. пед. ин-та ин. яз. им. М. Тореца, 1980.
76. *Ильинская Е. С.* Психологический анализ урока иностранного

- языка: (Текст лекций к спецкурсу).— М.: Изд-во Моск. гос. пед. ин-та ин. яз. им. М. Тореца, 1980.
77. *Ильинская Е. С.* Формирование профессионально-педагогического самосознания студента как фактор успешности профессионально-педагогической подготовки /Науч. тр. Моск. гос. пед. ин-та ин. яз. им. М. Тореца. М.: 1987.— № 283.
78. *Ильясов И. И.* Структура процесса учения.— М.: Изд-во МГУ, 1986.
79. *Имедадзе Н. В.* Экспериментально-психологические исследования овладения и владения языком.— Тбилиси: Мецниереба, 1979.
80. *Кабардов М. К.* Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком: Автореф. канд. дис. психол. наук.— М.: 1983.
81. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении.— М.: Просвещение, 1987.
82. *Карпов И. В.* Психологические особенности процесса усвоения иностранных языков (В кн. Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам).— М.: Учпедгиз, 1947.
83. *Карпов И. В.* О психологическом анализе урока по иностранному языку. /Учен. зап. Моск. гос. пед. ин-та им. В. П. Потемкина.— М.: Изд-во Моск. гос. пед. ин-та им. В. П. Потемкина, 1952.— Т. 17.
84. *Каптерев П. Ф.* Дидактические очерки. Теория образования. Избр. соч.— М.: Педагогика, 1982.
85. *Каспарова М. Г., Коптева Н. В.* Психологическое содержание слова и обучение лексике иностранного языка / Науч. тр. Моск. гос. пед. ин-та ин. яз. им. М. Тореца.— М.: 1979.— Вып. 142.
86. *Каспарова М. Г.* О некоторых компонентах иноязычных способностей и их развитие у школьников. //Иностр. языки в школе.— 1986.— № 5.
87. *Каспарова М. Г.* Развитие иноязычных способностей как основа индивидуализации обучения иностранному языку. // Иностр. языки в школе.— 1988.— № 6.
88. *Китайгородская Г. А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам.— М.: Высшая школа, 1982.
89. *Климентенко А. Д., Миролюбов А. А.* Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе.— М.: Педагогика, 1981.
90. *Коккота В. А.* Лингво-дидактическое тестирование.— М.: Высшая школа, 1989.
91. *Колшанский Г. В.* Проблемы владения и овладения языком в лингвистическом аспекте: сб. Иностр. языки в высшей школе.— М.; 1975.— вып. 10.
92. *Кон И. С.* Открытие «Я».— М.: Просвещение, 1978.
93. *Кон И. С.* Психология старшеклассника.— М.: Просвещение, 1980.

94. *Кондратьева С. В.* Учитель — ученик.— М.: Педагогика, 1984.
95. Концепция общего среднего образования (проект) /Врем. науч.—исслед. кол. «Школа» 1988.
96. *Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.* Учебные принципы активной коммуникативности в обучении русскому языку иностранцев. //Тез. докл. и сообщ. V Межд. Конгресс. МАПРЯЛ.— Прага.—1982.
97. *Кузьмина Н. В.* Формирование педагогических способностей.— Л.: Изд-во ЛГУ, 1961.
98. *Кузьмина Н. В.* Очерки психологии труда учителя.— Л.: Изд-во ЛГУ, 1967.
99. *Кузьмина Н. В.* Методы исследования педагогической деятельности.— Л.: Изд-во ЛГУ, 1970.
100. *Кузьмина Н. В.* Научно-практический метод анализа педагогической ситуации.— Л.: Изд-во ЛГУ, 1977.
101. *Кулюткин Ю. Н.* Психология обучения взрослых.— М.: Просвещение, 1985.
102. *Крутецкий В. А., Лукин Н. С.* Психология подростка.— М.: Просвещение, 1965.—2^е изд.
103. *Крутецкий В. А.* Основы педагогической психологии.— М.: Просвещение, 1972.
104. *Крутецкий В. А.* Психология обучения и воспитания школьников.— М.: Просвещение, 1976.
105. *Кучинский Г. М.* Психологический анализ содержания диалога при совместном решении мыслительной задачи: В кн. Психологические исследования общения /Ред. Б. Ф. Ломов, А. В. Беляева, В. Н. Носуленко.— М.: Наука, 1985.
106. *Лекторский В. А.* Субъект. Объект. Познание.— М.: Наука, 1980.
107. *Леонтьев А. А.* Язык, речь и речевая деятельность.— М.: Просвещение, 1969.
108. *Леонтьев А. А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному.— М.: Изд-во МГУ, 1970.
109. *Леонтьев А. А.* Психология общения.— Тарту: Изд-во Тарт. гос. ун-та, 1974.
110. *Леонтьев А. А.* Педагогическое общение. Новое в жизни, науке, технике (Сер. педагогика и психология).—1979.— № 1.
111. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики.— М.: Изд-во МГУ, 1981. 4^е изд.
112. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения в 2-х томах.— М.: Педагогика, 1983.— Т. 1.
113. *Липкина А. И., Рыбак Л. А.* Критичность и самооценка в учебной деятельности.— М.: Просвещение, 1986.
114. *Лийметс Х. И.* Групповая работа на уроке.— М.: Знание, 1975.
115. *Лисина М. И.* Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет: Дис. докт. психол. наук.— М., 1974.

116. Лисина М. И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни. Кн. Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Ред. В. В. Давыдов.— М.: Педагогика, 1978.
117. Лисина М. И. /Ред. Общение и речь: развитие у детей в общении со взрослыми.— М.: Педагогика, 1985.
118. Литвин С. Д. Психологические закономерности формирования педагогических способностей: Канд. дис. психол. наук. М.: 1987.
119. Личко Е. А. Психопатии и акцентуации характера у подростков.— Л.: Медицина, 1977.
120. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии: Сб. Методологические проблемы социальной психологии/ Отв. ред Е. В. Шорохова.— М.: Наука, 1975.
121. Ломов Б. Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида: Кн. Психологические проблемы социальной регуляции поведения.— М.: Наука, 1976.
122. Ломов Б. Ф. Категория общения и деятельности. //Вопросы философии.— 1979.— № 8.
123. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии: В кн. Проблема общения в психологии.— М.: Наука, 1981.
124. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики.— М.: Изд-во МГУ, 1975.
125. Львова Ю. Л. Как рождается урок.— М.: Знание, 1976.
126. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника.— М.: Просвещение, 1977.
127. Лях Т. И. Формирование у школьников личностно-значимого учебно-познавательного мотива: Автореф. канд. дис. психол. наук.— М.: 1981.
128. Ляудис В. Я., Негурэ И. П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников.— Кишинев: Штиинца, 1983.
129. Макаренко А. С. Соч.— М.: Изд-во АПН РСФСР.— Т. 7. 2^е изд.
130. Малахова В. А. Зависимость характера речевого высказывания от постановки мыслительной задачи: Автореф. канд. дис. психол. наук.— М.: 1980.
131. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения.— М.: Педагогика, 1974.
132. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте.— М.: Просвещение, 1983.
133. Маркова А. К. /Ред. Формирование интереса к учению у школьников.— М.: Педагогика, 1986.
134. Маркова А. К., Никонова А. Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя //Вопросы психологии.—1987.— № 5.
135. Матис Т. А. Изучение психических новообразований совместной учебной деятельности школьника: В кн. Форми-

- рование учебной деятельности школьников.— М.: Педагогика, 1982.
136. *Матюхина М. В.* Мотивация учения младших школьников: Автореф. докт. дис. психол. наук.— М.: 1986.
 137. *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении.— М.: Педагогика, 1972.
 138. *Махмутов М. И.* Проблемное обучение.— М.: Педагогика, 1975.
 139. *Миролюбов А. А., Рахманов И. В., Цейтлин В. С.* Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе.— М.: Просвещение, 1967.
 140. *Моргун В. Ф.* /Ред. Ориентация молодежи на педагогическую профессию. //Тез. Полт. обл. науч.-практ. конф.— Полтава: Изд-во Полтавск. гос. пед. ин-та, 1987.
 141. *Мошинская Л. Р.* Вероятностное прогнозирование в речевой деятельности (возрастная динамика): Автореф. канд. дис. психол. наук.— М.: 1981.
 142. *Мудрик А. В.* Современный старшеклассник: проблемы самоопределения.— М.: Знание, 1977.
 143. *Мухина В. С.* Детская психология.— М.: Просвещение, 1985.
 144. *Мухина В. С.* Шестилетний ребенок в школе.— М.: Просвещение, 1986.
 145. *Новиков А., Чистякова Г.* Содержание текста и его основные единицы. В кн. Фонетика и психология речи /Ред. Г. М. Вишневская.— Иваново: Изд-во Ивановск. гос. ун-та, 1980.
 146. *Орлов А. Б.* Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // Вопросы психологии.— 1988.— № 1.
 147. *Орлов Ю. М.* Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: Автореф. докт. дис. психол. наук.— М., 1984.
 148. *Орлова Е. К.* Психологические основы формирования профессионального мышления учителя: Автореф. докт. дис. психол. наук.— М.: 1988.
 149. *Осницкий А. К.* Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности.— М.: Знание, 1986.— № 6.
 150. *Охитина Л. Т.* Психологические основы урока.— М.: Просвещение, 1977.
 151. *Панфилов В. З.* Философские проблемы языкознания.— М.: Наука, 1977.
 152. *Панферов В. Н.* Психология общения //Вопросы философии.—1972.— № 7.
 153. *Панюшкин В. П.* Функции и формы сотрудничества учителя и учащихся в учебной деятельности: Автореф. канд. дис. психол. наук.— М.: 1984.
 154. *Парыгин Г. Ф.* Социальная психология как наука.— Л.: Лениздат, 1967.

155. *Пассов Е. И.* Коммуникативный метод обучения иностранному говорению.— М.: Просвещение, 1985.
156. *Пассов Е. И.* Урок иностранного языка в средней школе.— М.: Просвещение, 1988.
157. *Пенфильд В., Робертс Л.* Речь и мозговые механизмы.— Л.: Медицина (Ленингр. отд.), 1964.
158. *Петренко В. Ф.* Психосемантика сознания.— М.: Изд-во МГУ, 1988.
159. *Петровская Л. А.* Компетентность в общении.— М.: Изд-во МГУ, 1989.
160. *Петровский А. В.* /Ред. Общая психология.— М.: Педагогика, 1986. 3^е изд.
161. *Петровский А. В.* /Ред. Возрастная и педагогическая психология.— М.: Просвещение, 1979. 2^е изд.
162. *Позднякова А. М., Деркачев А. А.* Исследование уровня сформированности умения наблюдать учебный процесс у студентов педагогического вуза: В кн. Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. /Ред. Н. В. Кузьмина.— Л.: Изд-во ЛГУ, 1973.— Вып. 1.
163. *Путиловская Т. С.* Возрастные особенности решения коммуникативных задач в педагогическом общении: Автореф. канд. дис. психол. наук.— М.: 1983.
164. *Путляева Л. В., Сверчкова Р. Т.* Особенности познавательной деятельности в ситуации непосредственного общения: Кн. Мышление: процесс, деятельность, общение /Ред. А. В. Брушлинский.— М.: Наука, 1982.
165. *Путляева Л. В.* Психологические аспекты проблемного обучения: Сб. Игровые формы контекстного обучения /Ред. А. А. Вербицкий.— М.: Знание, 1983.
166. *Рахманов И. В.* /Ред. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX—XX вв.— М.: Педагогика, 1972.
167. *Резницкая Г. И.* Зависимость реализации принципа сознательности от характера предмета усвоения: Автореф. канд. дис. психол. наук.— М.: 1984.
168. *Репкина Г. В.* Исследование оперативной памяти: Автореф. канд. дис. психол. наук.— М.: 1967.
169. *Ромашина С. Я.* Обучение студентов речевому общению при формировании профессиональных умений учителя: Автореф. канд. дис. пед. наук.— М.: 1979.
170. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии.— М.: Учпедгиз Наркомпроса РСФСР, 1940. —
171. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии.— М.: Соц. ЭКГИЗ, 1946.
172. *Рубинштейн С. Л.* Проблема способностей и вопросы психологической теории. //Вопросы психологии.—1960.— № 3.
173. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии.— М.: Педагогика, 1973.

174. *Рубцов В. В., Агеев В. В.* Организация совместных действий и творческое решение школьниками экспериментально-практических задач. Кн. формирование творческого мышления школьников в учебной деятельности.— Уфа: 1985.
175. *Рубцов В. В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения.— М.: Педагогика, 1987.
176. *Саломатов К. И.* Методика профессионально направленного обучения иностранному языку как педагогической специальности: Учеб. пособие.— Куйбышев, 1984.
177. *Серова Т. С.* Учебник немецкого языка для электротехнических и энергетических специальностей вузов.— М.: Высшая школа, 1989.
178. *Симонова Н. М.* Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе: Автореф. канд. дис. психол. наук.— М.: 1982.
179. *Скуридина И. В.* Психологические особенности аудирования в разных возрастных группах учащихся. Автореф. канд. дис. психол. наук.— М.: 1984.
180. *Сластенин В. А.* Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки.— М.: Просвещение, 1976.
181. *Скалкин В. Л.* Сферы устной язычной общения и обучение речи //Русский язык за рубежом.— 1973.— № 4.
182. *Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф., Шахнарович А. М.* Теоретические и прикладные проблемы речевого общения.— М.: Наука, 1979.
183. *Сосюр Ф.* Труды по языкознанию.— М.: Прогресс, 1977.
184. *Сохин Ф. А.* Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольника //Вопросы психологии.—1989.— № 3.
185. *Стежко Т. А.* Зависимость сохранения текста от коммуникативных установок в разных возрастных группах. Автореф. канд. дис. психол. наук.— М.: 1984.
186. *Стревенс П. Д.* Еще о месте лингвистики в преподавании языка. Английская точка зрения: Сб. Методика преподавания иностранных языков за рубежом.— М.: Прогресс, 1967.
187. *Сухомлинский В. А.* Сердце отдаю детям.— Киев: Радянська школа, 1974, 5^е изд.
188. *Талызина Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний.— М.: Изд-во МГУ, 1975.
189. *Толкачева С. Д.* Реконструкция речевого сообщения в различных условиях его передачи: Автореф. канд. дис. психолог. наук.— М.: 1977.
190. *Ушакова Т. Н.* Функциональные структуры второй сигнальной системы.— М.: Наука, 1979.
191. *Урбах В. Ю.* Биометрические методы (Статистическая обработка опытных данных в биологии, сельском хозяйстве, медицине).— М.: Наука, 1964.

192. *Ушинский К. Д.* Избранные педагогические сочинения.— М.: Учпедгиз АПН СССР, 1945.
193. *Фельдштейн Д. И.* Психология воспитания подростка.— М.: Знание, 1978.
194. *Фоломкина С. К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе.— М.: Высшая школа, 1987.
195. *Френч Ф.* Преподавание английского языка за рубежом: Сб. Методика преподавания иностранных языков за рубежом.— М.: Прогресс, 1967.
196. *Фридман Л. А.* О концепции управления процессом учения в советской психологии и педагогике: Сб. Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека.— М.: Изд-во МГУ, 1975.
197. *Фрумкина Р. М.* /Ред. Вероятностное прогнозирование в речи.— М.: Наука, 1971.
198. *Хараева Л. А.* Психологический анализ способа решения коммуникативных задач взрослыми в разных условиях педагогического общения: Автореф. канд. дис. психол. наук.— Тбилиси, 1982.
199. *Харламова Н. С.* Методика формирования прогностических умений при обучении аудированию: Автореф. канд. дис. пед. наук.— М.: 1982.
200. *Хрипкова А. Г.* /Ред. Мир детства: Младший школьник.— М.: Педагогика, 1981.
201. *Хрипкова А. Г.* /Ред. Мир детства: Подросток.— М.: Педагогика, 1982.
202. *Царькова В. Б.* Речевые упражнения на немецком языке.— М.: Просвещение, 1980.
203. *Цветкова Т. К.* Влияние совместной учебной деятельности на процесс решения вербальных задач: Автореф. канд. дис. психол. наук.— М.: 1986.
204. *Чувалова О. А.* Формирование действенности мотивации учения школьников. Автореф. канд. дис. психол. наук.— М.: 1985.
205. *Шатилов С. Ф., Саломатов К. И., Рабунский Е. С.* Профессиограмма учителя иностранного языка.— М.: Минпрос РСФСР, 1977.
206. *Шатилов С. Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе.— М.: Просвещение, 1986. 2^е изд.
207. *Шахнарович А. М.* /Ред. сост. Психолингвистика.— М.: Прогресс, 1984.
208. *Шорохова Е. В.* Психологический аспект проблемы личности: Кн. Теоретические проблемы психологии личности.— М.: Наука, 1974.
209. *Штульман Э. А.* Методический эксперимент в системе методов исследования.— Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1976.

210. *Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность.— Л.: Наука, 1974.
211. *Щербаков А. И.* /Ред. Психология труда и личности учителя. Науч. тр. Ленингр. гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена.— Л.: 1977.— Вып. II.
212. *Эльконин Д. Б.* Детская психология (Развитие ребенка от рождения до семи лет).— М.: Учпедгиз, 1960.
213. *Эльконин Д. Б.* Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте //Вопросы психологии обучения и воспитания //Тез. докл. на конф. /Ред. Г. С. Костюк, П. Р. Гамата.— Киев: Изд-во НИИ психологии УССР, 1961.
214. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте //Вопросы психологии.— 1971.— № 4.
215. *Эльконин Д. Б.* Психология обучения младшего школьника.— М.: Знание, 1974.
216. *Ягункова В. П.* Индивидуально-психологические особенности школьников, способных к литературному творчеству: Сб. Вопросы психологии способностей школьников.— М.: Просвещение, 1964.
217. *Яноушек Я.* Коммуникация трех участников совместной деятельности: Сб. Проблема общения в психологии.— М.: Наука, 1981.
218. *Apelt W.* Motivation und Fremdsprachenunterricht.— Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1981.
219. *Apelt W.* Grundfragen der Motivation im Fremdsprachenunterricht, Wissenschaftliche Zeitschrift.— 1984.— № 28.
220. *Desselmann G.* Zu Fragen des Generierungsprozesses sprachlicher Äußerungen. Redegenerierungsmodelle sowjetischer Autoren //Deutsch als Fremdsprache.— Leipzig, 1981.— № 5.
221. *Desselmann G., Hellmich H.* Didaktik des Fremdsprachenunterrichts.— Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1981.
222. *Donough S. H.* Psychology in Foreign Language Teaching.— London: George Allen and Unwin, 1981.
223. *Guilford J. P., Hoepfner R.* The Analysis of Intelligence.— New York: McGraw-Hill Book Company, 1971.
224. *Grommon A. H.* Reviews of Selected Published Tests in English.— Urbana (Ill.): National Council of Teachers of English, 1976.
225. *Gunten K.* Wege zur erfolgreichen Fremdsprachenaneignung.— Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1986.
226. *Jakobevits L. A.* Foreign Language Learning.— Rowley (Mass.): Newbury House Publishers, 1971.— Second Printing.
227. *Ervin-Tripp S. M.* Language Acquisition and Communicative Choice.— Stanford (Calif.): Stanford University Press, 1973.
228. *Hutchinson T.* Project English. Teacher's Book.— Oxford: Oxford University Press, 1988.— Third Printing.

229. *Linder C.* Oral Communication Testing: A Handbook for the Foreign Language Teacher.— Skokie (Ill.): National Textbook Company, 1977.
230. *Malaman-Thomas A.* Classroom Interaction.— Oxford: Oxford University Press, 1987.
231. *Miller G. A.* Language and Communication.— New York, Toronto, London: McGraw-Hill Book Company, 1963.
232. *Pressey S. L., Rolison F. P., Horrocks J. E.* Psychology in Education.— New York: Harper and Row, 1959.
233. *Reinecke W.* Linguodidaktik. Zur Theorie des Fremdspracherwerbs.— Leipzig, VEB Verlag Enzyklopädie, 1985.
234. *Rivers W. M.* The Psychologist and the Foreign Language Teacher.— Chicago, London: The University of Chicago Press, 1969.
235. *Rivers W. M., Temperly M. S.* A Practical Guide to the Teaching of English as a Second Foreign Language.— New York: Oxford University Press, 1978.
236. *Wright T.* Roles of Teachers and Learners.— Oxford: Oxford University Press, 1987.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
РАЗДЕЛ I. Основные объекты психологии обучения иностранным языкам — компоненты предмета педагогической психологии	
Глава 1. Психология обучения иностранным языкам — отрасль педагогической психологии (утверждения и следствия)	6
Глава 2. Иностранный язык — специфический учебный предмет	25
Глава 3. Профессиональная подготовка учителя в психологии обучения иностранным языкам	38
Глава 4. Личностно-деятельностный подход к обучению — психологическая основа его организации	62
Глава 5. Речевая деятельность как объект обучения в преподавании иностранного языка	73
РАЗДЕЛ II. Учебная деятельность школьников и учет ее особенностей в обучении иностранному языку	
Глава 1. Учебная деятельность: характеристика, психологическое содержание, структура (строение). Самостоятельная работа — высшая форма учебной деятельности	93
Глава 2. Школьник — субъект учебной деятельности	121
Глава 3. Учебное сотрудничество и педагогическое общение в процессе обучения иностранному языку в школе	145
РАЗДЕЛ III. Психологические аспекты оптимизации обучения иностранному языку в школе	
Глава 1. Психологический анализ урока иностранного языка учителем как предпосылка повышения эффективности обучения	164
Глава 2. Психологические резервы оптимизации обучения иностранному языку в школе (Психологическая перспектива)	180
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	203
ЛИТЕРАТУРА	208

УЧЕБНОЕ ИЗДАНИЕ
ЗИМНЯЯ ИРИНА АЛЕКСЕЕВНА
*Психология обучения
иностранным языкам
в школе*

Зав. редакцией *Т. В. Белосельская*
Редактор *Т. Э. Волкова*
Младший редактор *Н. В. Пикалова*
Художественный редактор *К. Д. Хлестова*
Технический редактор *Н. А. Васильева*
Корректоры *О. В. Ивашкина, Н. В. Уварова*

ИБ № 12277

Сдано в набор 02.04.90. Подписано к печати 20.02.91.
Формат 60 × 90¹/₁₆. Бум. офсетная № 2. Гарнит. Литературная. Печать офсетная. Усл. печ. л. 14,0 + 0,25 форз. Усл. кр.-отт. 14,69. Усл. печ. л. 14,77 + 0,42 форз. Тираж 148 300 экз. Заказ 2483. Цена 1 р. 80 к.

«Просвещение» Министерства печати и массовой информации РСФСР. 129846, Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

Смоленский полиграфкомбинат Министерства печати и массовой информации РСФСР. 214020, Смоленск, ул. Смольянинова, 1.

БЛОК-СХЕМА СТРОЕНИЯ УЧЕБНОГО

Учебная мотивация
школьника –
субъекта учебной
деятельности



Учебная ситуация
как единица
учебного процесса



Учебная задача –
единица
учебной
деятельности



Учебные действия
предметные и
вспомогательные,
посредством
которых решается
учебная задача

“Термин “учебная деятельность”,
обозначающий один из типов
воспроизводящей деятельности детей,
не следует отождествлять с термином “учение” ...
учебная деятельность

имеет свое особое содержание и строение,
и ее необходимо отличать от других видов деятельности,
выполняемых детьми как в младшем школьном возрасте,
так и в других возрастах (например, от игровой,
общественно-организационной, трудовой деятельности и т.д.)”.

В.В.Давыдов

ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА



Контрольные действия
учителя –
основа формирования
действия
самоконтроля ученика

Оценочные действия
учителя –
предпосылка
формирования действий
самооценивания ученика

*"Учение в наиболее широком смысле
мы считаем видом деятельности,
в которой субъект в данной ситуации
изменяет под влиянием внешних условий
и в зависимости от результатов собственной деятельности
свое поведение и свои психические процессы так,
чтобы понизить новыми информациями
степень своей неуверенности и найти правильный ответ
или адекватное правило поведения".*

И. Лингарт